Staatl. Bibliothek
Regensburg

~~II. 233. 1.~~
Paed. 230 I

C

Zur

königl. Bibliothek

in

Regensburg.

Versuch
planmäßiger und naturgemäßer
unmittelbarer Denkübungen
für
Elementarschulen

von

K. H. Krause.

An Bosheit seid Kinder, am Verständniß seid vollkommen.
Paulus.

Erster Cursus. Zweite Auflage.

Halle
bei Hemmerde und Schwetschke
1816.

fr. Decem. 3 Bänd

Sr. Hochwürden,

dem

Königl. Preuß. Konsistorial-Rathe,
D. und Professor der Theologie,

Herrn Möller,

hochachtungsvoll gewidmet

von

dem Verfasser.

Vorrede.

Mit Freude und Dankbarkeit erkenne ich die Theilnahme des Publicums, mehrerer öffentlichen Blätter, einiger höheren Behörden und vieler einzelnen Männer an dieser Arbeit und den wichtigen Zwecken derselben; eine Theilnahme, die sich auch durch den Umstand ausspricht, daß dieser Versuch, trotz der ungünstigen Zeiten, innerhalb 3 Jahre eine neue Auflage erlebt hat. Die Gefahren, womit jetzt wahre Weisheit und ächte Erleuchtung durch Finsterlinge und Gefühlsmenschen bedroht wird, sprechen meine Freude über die Theilnahme, womit diese meine Wirksamkeit betrachtet und benutzt wird, noch deutlicher aus. Die verderblichen Auswüchse der Aufklärung können nur dann abgeschnitten werden, die Aufklärung selbst kann nur dann immer allgemeiner in ächte segensvolle Erleuchtung übergehen, wenn die Geisteskräfte des Menschen harmonisch ausgebildet und namentlich die Erkenntnißkräfte, diese Quellen der Gefühle und sichersten Bestimmungsgründe des Willens, von oben herab bis unten hinunter geweckt, gestärkt und gebildet werden. Gern hätte ich

bis in einer eignen, fast ganz vollendeten Abhandlung, die unter andern auch klar und bestimmt zwischen Aufklärung und Erleuchtung unterscheiden sollte, dargethan, und diese Abhandlung der neuen Auflage beigefügt, wenn mich nicht die Betrachtung davon zurückhielte, daß man in einem Werke, welches von so manchen Geistern gelesen und benutzt werden soll, um derentwillen die Weisheits-Regel gegeben ist: halte zurück, was der nicht tragen kann, zu dem du sprichst, so manches unberührt lassen muß, was grade am deutlichsten und kräftigsten die Einwendungen der Finsterlinge widerlegen würde.

Übrigens habe ich nicht blos auf die wenigen Ausstellungen, welche einsichtsvolle Kunstrichter mit Recht machten, Rücksicht genommen, sondern auch der theoretischen Einleitung mehr Ausdehnung und beträchtliche Zusätze gegeben.

Zorndorf,
im März 1816.

Der Verfasser.

In-

Inhalt.

I. Theoretische Einleitung zu den Denkübungen überhaupt und dem ersten Cursus derselben insbesondre.

1. Darstellung der Hauptkräfte der menschlichen Seele, besonders des Erkenntniß=Vermögens. Seite 1
2. Erklärung und Beschaffenheit der unmittelbaren Denkübungen — 11
3. Naturgemäßer Plan, der den Denkübungen zum Grunde liegen muß. — 14
4. Vergleichung der unmittelbaren Denkübungen mit den andern Lehrgegenständen, und Verhältniß, in welchem jene gegen diese stehen. — 24
5. Endzweck, Nothwendigkeit und Nutzen der unmittelbaren Denkübungen. — 29
6. Nichtigkeit der Einwendung, daß ungebildete Eltern die Nothwendigkeit und den Nutzen unmittelbarer Denkübungen nicht einsehen. — 39
7. Methode, nach der die Denkübungen angestellt werden müssen. — 48
8. Foderungen an den, der die Denkübungen anstellen soll. — 54

II. Praktische Darstellung der einzelnen Denk- und Sprechübungen für Kinder der untersten Klasse der Elementarschulen.

Erste Übung. Benennung sichtbarer Gegenstände, die sich in einem bestimmten Raume befinden. Seite 61

Zweite Übung. Benennung der äußerlich sichtbaren Theile gegenwärtiger und abwesender Dinge. — 68

Dritte Übung. Wahrnehmungen durch die Sinne des Gehörs, Geschmacks, Geruchs und Gefühls. — 73

Vierte Übung. Anleitung, die verschiedenen Lagen und Richtungen, in welchen sich ein Gegenstand befindet, kennen zu lernen. — 80

Fünfte Übung. Benennung der Eigenschaften sichtbarer Gegenstände und deren Theile, nebst Angabe, mit welchen Sinnen diese Eigenschaften wahrgenommen werden. — 85

Sechste Übung. Aufsuchung und Benennung entgegengesetzter Eigenschaften. — 92

Siebente Übung. Aufsuchen der Ähnlichkeiten der Dinge, oder Vergleichen. — 96

Achte Übung. Aufsuchen der Verschiedenheit der Dinge, oder Unterscheiden. — 102

Neunte Übung. Nennung und Erklärung nothwendiger und zufälliger Merkmale sichtbarer Gegenstände. — 108

Zehnte Übung. Unterhaltung über den Gebrauch und Nutzen der Dinge. — 115

Eilfte Übung. Aufzählung der verschiedenen und gleichen Merkmale zweier Dinge Einer Art, Festhaltung der letzten und Zusammenfassen der beiden Dinge unter Einen Begriff. Seite 127

Zwölfte Übung. Anleitung, mehrere Dinge verschiedener Art unter Einen Gattungsbegriff zu ordnen. — 135

Dreizehnte Übung. Erklärung einiger wichtigen Hauptwörter, welche sinnliche Begriffe ausdrücken. — 139

Vierzehnte Übung. Erklärung einiger wichtigen Beiwörter, welche sinnliche Begriffe ausdrücken. — 148

Funfzehnte Übung. Erklärung einiger wichtigen Zeitwörter, welche sinnliche Begriffe ausdrücken. — 154

Sechszehnte Übung. Erklärung einiger wichtigen Hauptwörter, welche reine Begriffe ausdrücken. — 169

Siebzehnte Übung. Erklärung einiger wichtigen Beiwörter, welche reine Begriffe ausdrücken. — 175

Achtzehnte Übung. Erklärung einiger wichtigen Zeitwörter, welche reine Begriffe ausdrücken. — 179

Neunzehnte Übung. Anleitung, einzelne, besondre und allgemeine bejahende Urtheile über sinnliche Gegenstände zu bilden. — 185

Zwanzigste Übung. Anleitung, einzelne, besondre und allgemeine verneinende Urtheile über sinnliche Gegenstände zu bilden. — 192

Ein und zwanzigste Übung. Anleitung, problematische und apodiktische Urtheile über sinnliche Gegenstände zu bilden. Seite 196

Zwei und zwanzigste Übung. Prüfung und Beurtheilung, wie man ein Merkmal von einem sinnlichen Gegenstande aussagen kann. — 205

Drei und zwanzigste Übung. Anleitung, durch Vorlegung zweier sinnlichen Begriffe mehrere Urtheile bilden zu lernen. — 213

Vier und zwanzigste Übung Anleitung, bei Vorlegung Eines Begriffs und eines Worts, das die Art des Urtheils ausdrückt, Urtheile bilden zu lernen. — 220

Anhang.

Anweisung, wie man Kinder gewöhnen müsse, den empfangenen Unterricht in Denkübungen zweckmäßig anzuwenden. — 226

Theo-

Theoretische Einleitung
zu den
Denkübungen überhaupt und dem ersten Cursus derselben insbesondre.

I.

Darstellung der Hauptkräfte der menschlichen Seele, besonders des Erkenntniß-Vermögens.

Unsre Seele kann denken, fühlen und begehren. Das sind die drei Hauptkräfte der menschlichen Seele, unter welche sich jede einzelne Verrichtung derselben ordnen läßt. Man nennt diese Hauptkräfte das Erkenntniß-, Gefühls- und Begehrungsvermögen.

I) Das **Erkenntnißvermögen**, oder die Kraft, zu denken, sich etwas vorzustellen, in der weitesten Bedeutung, ist das Vermögen der Seele, etwas mit Bewußtsein wahrzunehmen, und Begriffe, Urtheile und Schlüsse zu bilden. Diesen einzelnen Wirkungsarten des Erkenntnißvermögens gibt man die besondern Namen: Wahrnehmungsvermögen, Verstand, Urtheilskraft und Vernunft.

1. Unsre Seele kann sich nicht blos die Eindrücke, welche äußere Gegenstände auf ihre Sinne machen, sondern auch ihre eignen innern Zustände und Veränderungen vorstellen, oder sich derselben bewußt werden. So stellt sie sich durch den Sinn des Gesichts die Gestalt, durch den Sinn des Geruchs den Wohlgeruch der Rose, durch den Sinn des Gehörs das Geräusch eines Wasserfalls, durch

den Sinn des Geschmacks den Wohlgeschmack des Hönigs, durch den Sinn des Gefühls die Wärme des Ofens vor, oder wird sich aller genannten Eindrücke auf ihre Sinne und der äußern Gegenstände bewußt, welche diese Eindrücke hervorgebracht haben. Eben so kann sie sich auch die Eindrücke, welche in ihr selbst vorgehen: ihre Freude und Heiterkeit, oder ihre Traurigkeit und Niedergeschlagenheit, ihre Scham ꝛc. vorstellen, oder sich dieser Zustände und Veränderungen bewußt werden. Die Empfindungen und Veränderungen, welche durch dergleichen Eindrücke unwillkührlich in unserm Gemüthe entstehen, sind also unmittelbare Vorstellungen, d. h., solche, die sich blos auf den Gegenstand beziehen, von dem, und auf die Eindrücke, durch die sie herrühren. Dergleichen unmittelbare Vorstellungen nennt man nun gewöhnlich Anschauungen; aber richtiger wol, da sie nicht blos die unmittelbaren Vorstellungen des Gesichts, sondern auch der andern äußern Sinne, ja selbst die Vorstellungen von den innern Eindrücken bezeichnen sollen, Wahrnehmungen; und das Vermögen der Seele, die Eindrücke, welche äußere Gegenstände auf ihre Sinne machen, und die Veränderungen, welche in ihrem Innern vorgehen, wahrzunehmen, nennt man das Wahrnehmungsvermögen *). Eindrücke von dem, was

*) Freilich wird es auch das Empfindungs- und Vorstellungsvermögen genannt. Aber die erste Benennung kann zu leicht mit der zweiten Hauptkraft der Seele, dem Gefühlsvermögen, verwechselt werden, und die Benennung: Vorstellungsvermögen, ob sie gleich fast ganz allgemein ist, scheint mir besonders beim populären Unterricht verwerflich, wo man jede mögliche Verwechselung sorgfältigst verhüten muß. Nun hat aber das Wort: Vorstellung, nicht nur im populären, sondern auch im philosophischen Sinne eine viel weitere Bedeutung, als die ist, in welcher man es nimmt, wenn man das Vorstellungsvermögen als Art des Erkenntnißvermögens und als Nebenart des Verstandes, der Urtheilskraft und Vernunft betrachtet. Schon im populä-

außer uns ist und vorgeht, erhalten wir durch die äußern Sinne; Eindrücke von dem, was in uns selbst vorgeht, erhalten wir durch den innern Sinn. Daher nennen wir die Fähigkeit, Eindrücke von dem, was außer und in uns vorgeht, zu erhalten, die Sinnlichkeit.

2. Bei dergleichen Wahrnehmungen oder unmittelbaren Vorstellungen bleibt aber die menschliche Seele nicht stehen, sondern sie bildet aus denselben auch Begriffe. Ein Beispiel wird am deutlichsten zeigen, auf welche Art die Seele von Wahrnehmungen zu Begriffen steigt, oder welche Geistesthätigkeit zur Bildung der Begriffe erfoderlich ist. Wir sehen in einem Garten mehrere einzelne Bäume, Sträuche, Blumen. Durch das bloße Anschauen schon erhalten wir mancherlei Vorstellungen von ihnen; wir nehmen ihre Größe, ihre Gestalt, ihre Farben, ihre Bewegung, ihren Geruch wahr. Das sind lauter unmittelbare Vorstellungen oder Wahrnehmungen, die sich uns unwillkührlich durch die äußern Sinne aufdringen. Nun kann unsre Seele noch einen Schritt weiter gehen; sie kann nämlich alle diese Wahrnehmungen mit einander vergleichen, kann das, was allen, oder einigen derselben gemein ist, absondern und sich abgesondert vorstellen, kann sich z. B. vorstellen, daß sie alle vermittelst der Wurzeln ihre Nahrung aus der Erde ziehen, kein Gefühl und keine willkührliche Bewegung haben, daß einige einen hohen, andre einen niedrigen Stamm, andre einen saftigen Stengel haben

---

ren Sinne gebraucht man das Wort: „vorstellen" auch von Begriffen, Urtheilen und Schlüssen; man sagt z. B.: du hast noch keine richtige Vorstellung vom Gewitter; mancher kann sich nicht vorstellen, daß es Gegenfüßler gibt; ich kann mir nicht vorstellen, daß daraus, weil dieser Mann weise ist, folgen solle, daß er dis nicht gethan haben könne. Und im philosophischen Sinne versteht man unter Vorstellung nicht blos Wahrnehmungen, sondern auch Gedanken, d. h., Begriffe, Urtheile und Schlüsse.

und sich durch schöne Farben und angenehmen Geruch auszeichnen, kann hinwegsehen (abstrahiren) von dem, worin sie alle, oder worin einige von einander verschieden sind, kann z. B. hinwegsehen von der verschiedenen Größe, von der Art des Stamms oder Stengels, vom Geruch; und kann das, was ihnen gemeinschaftlich zukommt: kein Gefühl, keine willkührliche Bewegung, Nahrung durch mehrere Öffnungen der Wurzel, in Eine Vorstellung verbinden: und so entsteht der Begriff: Pflanze. Vergleicht man nun wieder die einzelnen Pflanzen, sieht auf das, was einzelne Arten derselben gemein haben, z. B. die Bäume den höhern Stamm ꝛc., und sieht dagegen von dem hinweg, wodurch sie verschieden sind, daß z. B. der eine Baum Birnen, der andre Äpfel, der eine Strauch Himbeeren, der andre Stachelbeeren trägt, die eine Blume eine rothe, die andre eine weiße Gestalt hat, und verbindet dagegen die mannigfaltigen gemeinschaftlichen Merkmale in Eine Vorstellung; so entstehen die Begriffe: Baum, Strauch, Blume. Zum Entstehen eines Begriffs gehört also nicht blos aufmerksames Anschauen oder Wahrnehmen, sondern auch ein Vergleichen mehrerer Vorstellungen, ein Absondern dessen, was ihnen gemeinschaftlich zukommt, ein Hinwegsehen von dem, wodurch sie sich von einander unterscheiden, und ein Zusammenfassen der gemeinschaftlichen Merkmale in Eine Vorstellung. Das Vermögen der Seele nun, Begriffe bilden zu können, nennt man den Verstand in engerer Bedeutung.

3. Aus Vorstellungen bildet die menschliche Seele fast unwillkührlich Urtheile, d. h., sie bemerkt von selbst die Verhältnisse, in welchen dergleichen Vorstellungen gegen einander stehen, ob man sie mit einander verknüpfen, für einerlei erklären, einander unterordnen, als Grund und Folge betrachten, oder von einander trennen, für entgegengesetzt, nicht einander unterworfen halten, nicht als Grund und Folge betrachten kann. Z. B. Mond und rund sind zwei verschiedene Vorstellungen; sage ich nun: der Mond ist rund, so habe ich diese beiden Vorstellungen mit einan-

der verbunden, habe geurtheilt. Sage ich: der Mond ist nicht an sich hell, so trenne ich die beiden Vorstellungen: Mond und hell, von einander, oder erkenne, daß sich diese beiden Vorstellungen nicht mit einander vereinigen lassen, bemerke das Verhältniß, in welchem diese beiden Vorstellungen gegen einander stehen. Das Vermögen nun, in welchem mehrere Vorstellungen gegen einander stehen, nennt man die Urtheilskraft.

Aus der Urtheilskraft, welche die Verhältnisse der Vorstellungen, folglich auch die Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten derselben bemerkt, entspringen noch zwei andre, zur Urtheilskraft gehörende Kräfte der Seele: Witz und Scharfsinn. Witz ist das Vermögen, die Ähnlichkeiten der Dinge und Vorstellungen, oder ihre übereinstimmenden Merkmale leicht und schnell zu entdecken; Scharfsinn ist das Vermögen, die Unähnlichkeiten der Vorstellungen, oder ihre unterscheidenden Merkmale leicht und schnell zu entdecken. So verschieden auch das natürliche Maß dieser Seelenkräfte, oder die Anlage zu denselben ist: so können doch auch sie durch zweckmäßige Bildung und Übung erhöht werden.

4. Von Urtheilen steigt endlich die Seele zu Schlüssen. Schließen heißt, aus zwei Urtheilen ein drittes herleiten. Wenn jemand spricht: die Stube wird bald warm werden: so hat er, ohne sich dessen vielleicht bewußt zu sein, nicht etwa geurtheilt, sondern geschlossen. Denn dieser Ausspruch setzt die beiden, wenn gleich nicht ausgesprochenen Urtheile voraus: wenn Feuer im Ofen ist, wird die Stube bald warm; und: im Ofen dieser Stube ist Feuer. Dieses erhabene Vermögen der menschlichen Seele, aus zwei Urtheilen ein drittes herleiten zu können, nennt man die Vernunft.

Wahrnehmungen (Anschauungen) sind unmittelbare, Begriffe, Urtheile und Schlüsse sind mittelbare Vorstellungen. Wenn ich z. B. alles das wahrnehme, was mir die Sinne durch das Anschauen einer einzelnen Blume zuführen: so bezieht sich meine Vorstellung einzig und

allein und unmittelbar auf den Gegenstand, der sich vor meiner Anschauung befindet. Der Begriff „Blume" dagegen entsteht durch Vergleichung mehrerer Anschauungen, z. B. durch Vergleichung der Rose, Nelke rc., durch Bemerkung und Hervorziehung ihrer Ähnlichkeiten und Hinwegsehen von ihren Verschiedenheiten; er entwickelt sich also nicht unmittelbar, sondern erst vermittelst mehrerer Anschauungen. Eben so ist es auch bei dem Urtheile: die Rose ist eine schöne Blume, und bei dem Schlusse: was schön ist und angenehm riecht, muß jedem gefallen; die Rose ist schön und riecht angenehm; also muß sie jedem gefallen. Die Vorstellungen, welche wir durch dergleichen Urtheile und Schlüsse aussprechen, sind nicht durch bloße Wahrnehmungen eines einzelnen Gegenstandes, sondern vermittelst mehrerer Wahrnehmungen und durch die besondern Kräfte der Seele: des Vergleichens, Absonderns, Hinwegsehens (Abstrahirens), Verbindens und Herleitens des Besondern aus dem Allgemeinen entstanden. Begriffe, Urtheile und Schlüsse nennt man Gedanken. Denken heißt also, sich etwas durch Begriffe, Urtheile und Schlüsse, oder sich etwas mittelbar vorstellen. Daraus folgt, daß man das Erkenntnißvermögen auch ganz zweckmäßig Vorstellungsvermögen nennen kann. Der Name Erkenntnißvermögen kommt ihm aber ebenfalls zu, weil man sowol durch unmittelbare als durch mittelbare Vorstellungen zu Erkenntnissen gelangt. Das Vermögen zu denken, oder durch mittelbare Vorstellungen etwas zu erkennen, nennt man auch den Verstand in weiterer Bedeutung, oder das obere Erkenntnißvermögen, im Gegensatz der Sinnlichkeit, welche man auch das untere Erkenntnißvermögen nennt.

Die Vorstellungen nun sind entweder dunkel, oder klar. Unsre Vorstellungen sind dunkel, wenn wir sie nicht von andern zu unterscheiden vermögen. Wer Blei und Zinn nicht unterscheiden kann, hat nur dunkle Vorstellungen von Blei und Zinn. Unsre Vorstellungen sind klar, wenn wir sie von andern zu unterscheiden vermögen. Die klaren

Vorstellungen sind wieder entweder deutliche, oder undeutliche. Die klaren Vorstellungen sind undeutlich, wenn wir sie zwar von andern unterscheiden, nicht aber die Merkmale, wodurch sie sich von andern unterscheiden, angeben können. So ist meine Vorstellung von Eisen zwar in sofern klar, in sofern ich es von allen andern Metallen unterscheiden kann; aber undeutlich, wenn ich nicht die wesentlichen Merkmale desselben kenne, wodurch es sich von allen andern Metallen unterscheidet. Viele wissen jede gute und böse Handlung zu unterscheiden, können aber nicht angeben, was gut und böse ist, und warum sie dieses gut und jenes böse nennen, haben also zwar eine klare, aber undeutliche Vorstellung von gut und böse. Wenn ich eine Vorstellung nicht blos von einer andern Vorstellung unterscheiden, sondern auch die wesentlichen Merkmale kenne, und angeben kann, wodurch sie sich unterscheiden: so habe ich eine deutliche Vorstellung. So ist meine Vorstellung von Geld deutlich, wenn ich die wesentlichen Merkmale desselben: ich kann es sinnlich wahrnehmen, hat seine Gestalt von Menschen erhalten, dient blos zum Tauschmittel, kenne.

Alle durch das Erkenntnißvermögen erhaltene Vorstellungen wären vergeblich und würden nichts zur Vermehrung unsrer Erkenntnisse beitragen, wenn wir nicht ein Vermögen hätten, die erhaltenen Vorstellungen und die dadurch eingesammelten Kenntnisse aufzubewahren. Die Kräfte, durch welche wir dis vermögen, nennt man Gedächtniß und Einbildungskraft; und sie sind mit dem Vorstellungsvermögen so nahe verwandt, daß man sie mit Recht zu demselben rechnet. Wir können uns nämlich sinnliche Dinge, die ehemals Vorstellungen in uns erweckten, jetzt aber nicht mehr anwesend sind, also nicht mehr unmittelbar auf uns einwirken, ja selbst Dinge, die gar keine Wirklichkeit haben (nicht existiren), als wirklich und gegenwärtig vorstellen. So können wir uns den bunten Vogel, den wir vor mehrern Tagen auf einem Zweige sitzen sahen, als noch da sitzend und mit allen seinen Farben, Bewegungen ꝛc.

vorstellen; können uns einen Menschen mit Flügeln in der Luft schwebend denken. Dieses Vermögen, sinnliche Vorstellungen, die man ehemals gehabt hat, wieder hervorzurufen, und sich selbst sinnliche Vorstellungen zu bilden, die keine Wirklichkeit haben, nennt man die Einbildungskraft. Aber nicht blos sinnliche, sondern auch alle andre Vorstellungen, die wir ehemals gehabt haben, können wir, ohne uns derselben ununterbrochen bewußt zu bleiben, aufbewahren und nach Willkühr wieder hervorrufen. Wir können die Erklärung eines Begriffs, die wir vor mehrern Tagen hörten, sobald man uns darnach fragt, wiederholen; wir können Sprüche, Verse, ganze Bücher-Abschnitte ꝛc. noch nach Jahren wörtlich wieder hersagen. Dieses Vermögen der Seele, Vorstellungen überhaupt, die man ehemals gehabt hat, aufzubewahren, wieder hervorzurufen und zu erkennen, daß man sie schon ehemals gehabt hat, nennt man das Gedächtniß.

Die einzelnen Kräfte des Erkenntnißvermögens sind also: das Wahrnehmungsvermögen, der Verstand, die Urtheilskraft, der Witz, Scharfsinn, die Vernunft, das Gedächtniß und die Einbildungskraft.

II) Die Seele ist mit den Eindrücken, welche das Wahrnehmungsvermögen in ihr hervorbringt, oder welche durch die Thätigkeit des Erkenntnißvermögens überhaupt in ihr erzeugt werden, entweder zufrieden, empfindet entweder Lust darüber, hat entweder angenehme Gefühle, oder sie ist nicht zufrieden, empfindet Unlust, hat unangenehme Gefühle. Diese Empfänglichkeit der Seele für Lust und Unlust, für angenehme und unangenehme Empfindungen nennt man das Gefühlsvermögen. Die Arten der Gefühle, die sich unsrer Seele aufdrängen, sind eben so mannichfaltig, als die Quellen, aus welchen Gefühle entspringen. Nehmen wir den gegenwärtigen Zustand unsers Leibes auf eine angenehme oder unangenehme Weise wahr, so entstehen körperliche oder sinnliche Gefühle. Dazu gehören die Gefühle der Munterkeit und Mattigkeit, des Hungers und Durstes, der Kälte und Hitze ꝛc.

Nehmen wir das Schöne, das Zweck- und Regelmäßige, das Witzige, das Lächerliche mit Wohlgefallen und das Gegentheil von allem diesem mit Mißfallen wahr: so ist unser Geschmack beschäftigt, oder wir haben ästhetische Gefühle. Verursacht uns das Wahre, das Neue, das Deutliche, das Gewisse, das Zusammenhängende Vergnügen, und das Gegentheil davon Mißvergnügen: so entstehen in uns intellectuelle (durch die Wirkung des Verstandes hervorgebrachte Gefühle. Die angenehmen oder unangenehmen Gefühle, die aus der Wahrnehmung unsrer und Andrer Gesinnungen und freien Handlungen entspringen, z. B. die Gefühle der Selbstachtung und Selbstverachtung, der Freude über gute und der Reue und Scham über schlechte Thaten, der Ehrfurcht gegen edle, der Verachtung schlechter Menschen rc., nennt man sittliche oder moralische Gefühle. Die Gefühle, die aus der Vorstellung und Betrachtung der Wahrheiten der Religion entspringen, z. B. der kindlichen oder sklavischen Furcht, der Dankbarkeit gegen, der Liebe zu, des Vertrauens auf Gott rc., nennt man religiöse Gefühle.

III) Was uns durch unsre Vorstellung davon gefällt, oder angenehm auf uns wirkt, das verlangen oder begehren wir, streben, es wirklich zu machen, für uns herbei zu führen; was uns durch unsre Vorstellung davon nicht gefällt, oder unangenehm auf uns wirkt, das verabscheuen wir, streben, es zu entfernen. Diese Fähigkeit der Seele, nach ihren Vorstellungen und Empfindungen zu begehren, zu verabscheuen und zu handeln, nennt man das Begehrungsvermögen oder den Willen in weiterer Bedeutung. Man kann besonders drei Haupttriebfedern unterscheiden, welche den menschlichen Willen bestimmen. Wir haben nämlich

1) zuförderst, wie die Thiere, gewisse Naturtriebe (Instinkte), d. h., wir fühlen uns von Natur gezwungen, einige Dinge zu begehren und andre zu verabscheuen, ohne uns bewußt zu sein, warum wir sie begehren oder verab-

scheuen. Dergleichen Naturtriebe sind: der Trieb zum Leben, zum Eigenthum, zur Geselligkeit, Thätigkeit, der Ehrtrieb 2c. Wer blos nach diesen Naturtrieben handelt, dem kann man blos einen sinnlichen Willen zuschreiben, denn er begehrt nur, was jedesmal und unmittelbar seiner Sinnlichkeit angenehm ist.

2) Wir können aber auch begehren und thun, was uns gegenwärtig unangenehm ist und Schmerz verursacht, können verabscheuen und unterlassen, was uns gegenwärtig angenehm ist, beides, um eine größere unangenehme Empfindung in der Zukunft abzuwenden, oder einen desto angenehmern Zustand für die Zukunft uns zu bereiten. So nehmen wir eine bittere Arzenei, um eine noch bitterere Krankheit abzuwenden, oder aufzuheben, übernehmen eine beschwerliche Reise, um einen Schaden zu verhüten, oder einen großen Gewinn herbeizuführen. So enthält sich mancher einer Lieblingsspeise gern, um einem heftigen Schmerze vorzubeugen; so unterläßt mancher eine Betrügerei nur darum, thut seiner Rachsucht darum Gewalt an, um seinem Lebensglücke nicht im Wege zu stehen. Wer so, zwar immer mit steter Hinsicht auf sein sinnliches Wohlergehen, aber doch mit vernünftiger Überlegung, mit Aufopferung des kleinen Glücks um Erhaltung des höhern, mit Hinwegsetzung über eine gegenwärtige kurze Lust zur Vermeidung einer künftigen größern Unlust handelt, dessen Begehrungs- und Verabscheuungsart kann man sinnlich-vernünftig nennen. Das ist die ganze Klugheit der Weltkinder und ihr einziger moralischer Vorzug vor der thierischen Welt.

3) Aber der Mensch kann auch, ohne alle Rücksicht auf angenehme oder unangenehme Gefühle, begehren und thun, was recht ist, blos weil es recht ist, verabscheuen und unterlassen, was unrecht ist, blos weil es unrecht ist. Wer nun so seine sinnlichen Triebe durch die Vernunft zu beherrschen versteht; wer das sinnlich Angenehme nur dann begehrt und thut, wenn es erlaubt ist, das sinnlich Unangenehme nur dann verabscheut und vermeidet, wenn er es

darf; wer das, was Recht und Pflicht gebeut, stets zu thun Kraft hat, auch wenn sein sinnliches Wohlsein darunter leidet: der handelt nach einem rein vernünftigen Willen. Und das ist die höchste Bestimmung des Menschen, muß folglich das höchste Ziel seines Bestrebens und der höchste Zweck alles Unterrichts und aller Erziehung sein.

2.

Erklärung und Beschaffenheit der unmittelbaren Denkübungen.

Aus dieser kurzen Darstellung der menschlichen Seelenkräfte wird sich nicht blos eine befriedigende Erklärung der unmittelbaren Denkübungen und ihre Beschaffenheit herleiten lassen, sondern sie wird auch ein helleres Licht auf das werfen, was zur fruchtbarern Betreibung der Denkübungen im Allgemeinen vorausgeschickt werden muß.

Unmittelbare Denkübungen haben es zunächst nicht mit dem Gefühls- oder Begehrungsvermögen, sondern allein mit dem Erkenntnißvermögen und den verschiedenen Kräften desselben zu thun. In sofern man dem obern Erkenntnißvermögen, mit dem es diese Übungen vorzüglich zu thun haben, auch den Namen Verstand in weiterer Bedeutung gibt, in sofern könnte man diese Übungen auch Verstandesübungen nennen. Indessen kann die ad 1. angeführte weitere Bedeutung des Worts Verstand so leicht zu Mißverständnissen und Verwechselungen führen, daß der Name Denkübungen allerdings vorgezogen zu werden verdient. Freilich scheint auch diese Benennung nicht ganz erschöpfend zu sein, weil auch die Leitung und Schärfung des Wahrnehmungs- oder Anschauungsvermögens ein angelegentlicher und wichtiger Zweck dieser Übungen ist, und man unter „denken" nur versteht, sich etwas durch Begriffe, Urtheile oder Schlüsse vorstellen. Allein da der Zweck und Endzweck der Übungen des Wahrnehmungs-

vermögens doch gleichfalls in Bildung der Denkkräfte besteht, so bleibt die Benennung „Denkübungen" immer zweckmäßig. Die sämmtlichen Kräfte des Erkenntnißvermögens sollen nun durch besondre Übungen angeregt, geweckt, gestärkt, erhöht werden. Zwar kann und soll jeder Lehrgegenstand die eine oder die andre Kraft des Geistes üben und schärfen; und thut er das nicht, so wird er auf eine mechanische und tadelnswerthe Art betrieben. Aber bei andern Lehrgegenständen ist doch nicht die Stärkung und Erhöhung der Seelenkräfte, sondern die Ertheilung der Kenntnisse, von denen sie den Namen führen, der nächste und unmittelbare Zweck. Die Denkübungen dagegen, von denen hier die Rede ist, haben zum nächsten und unmittelbaren Zweck, die gesammten Denkkräfte zu entwickeln, zu üben und zu stärken, und eben darum heißen sie, zum Unterschiede aller der Lehrgegenstände, die sich durch ihre Form zugleich Übung der Denkkräfte zum Nebenzwecke machen, unmittelbare Denkübungen. Daraus folgt nun, daß man unter unmittelbaren Denkübungen den Unterricht zu verstehen hat, dessen unmittelbarer oder nächster Zweck die Entwickelung, Übung, Stärkung und Erhöhung der menschlichen Denkkräfte oder des menschlichen Erkenntnißvermögens ist.

Zweckmäßige Übungen der Art müssen zwei Haupteigenschaften an sich tragen: sie müssen planmäßig und naturgemäß angestellt werden.

1. Sie müssen planmäßig angestellt werden, d. h. es muß ihnen ein Plan zum Grunde gelegt werden, der von einem bestimmten Punkte durch bestimmte Wege zu einem bestimmten Ziele führt. Dieses Ziel, oder dieser wichtigste und letzte Zweck, mit Einem Worte, dieser Endzweck, der noch weitern Umfangs und höherer Natur ist, als der nächste Zweck, muß vor allen Dingen und zuerst von dem erkannt werden, welcher planmäßige Denkübungen anstellen will. Hat er dieses Ziel erst hell erkannt, und hat er es sich mit Bewußtsein und mit der Überzeugung, daß dis das höchste Ziel sein müsse, abgesteckt: dann wird

es ihm leichter werden, sich alle die einzelnen Punkte und Wege abzuzeichnen, durch welche er zu dem abgesteckten Ziele führen will. Folgt er nun diesen vorgezeichneten Punkten der Reihe nach, behält er zugleich bei jeder einzelnen Übung das nächste und höchste Ziel stets im Auge: so liegt seinen Denkübungen ein Plan zum Grunde; so ist jede einzelne derselben planmäßig; so unterscheidet sich dieser sein Unterricht vortheilhaft von den ungeregelten Verstandesübungen, die das erste beste ergreifen, was nur Stoff zum Nachdenken und zur Übung der Aufmerksamkeit gibt, welche Begriffe, wol gar reine Begriffe erklären, ehe sich die Kinder durch Anschauungen deutliche Vorstellungen auch nur von sinnlichen Gegenständen verschafft haben, welche heute vergleichen und unterscheiden, oder die Dinge nach Arten und Gattungen, und morgen sich die Merkmale sichtbarer Gegenstände angeben lassen rc.

2. Der Plan selbst, der den Denkübungen zum Grunde liegt, muß aber auch naturgemäß, das heißt, er muß dem Gange angemessen sein, den der menschliche Geist von Natur bei seiner Entwicklung nimmt. Denn von der, durch den höchsten Verstand festgesetzten Ordnung der Natur abweichen, heißt, verbilden, verderben, zerstören und nie zum Ziele kommen. Wirf die Henne noch so oft ins Wasser, damit sie schwimmen lerne, du wirst sie verderben und doch deinen Zweck nicht erreichen. Wirf den eben gebornen Hund ins Wasser, damit er von seiner Geburt an schwimmen lerne; nur tödten kannst du ihn dadurch, nicht aber es dahin bringen, daß er eine Kunst eher übe, als bis er die dazu nöthigen Kräfte besitzt. So hat auch der menschliche Geist einen bestimmten Gang, nach dem er sich entwickelt. Verläßt du diesen Gang, so kannst du zwar manches in die Kinder hineinpfropfen, wirst sie aber nie zu dem bilden, was sie werden können und sollen; kannst zwar durch deine Kunst ihrem Gedächtnisse manchen Begriff beibringen, und sie dahin führen, daß sie in den gegebenen Fällen richtig urtheilen und schließen, wirst aber nie ihre Fähigkeit, überall richtig anzuschauen, zu urthei-

len und zu schließen, erhöhen, nie sie zum eignen richtigen Gebrauch ihrer Verstandeskräfte führen.

3.

Naturgemäßer Plan, der den Denkübungen zum Grunde liegen muß.

Fragt nun der treue Lehrer, dem es wahrer Ernst ist, die geistigen Kräfte geistiger Wesen auszubilden: wie soll ich es denn aber anfangen, um mir einen naturgemäßen Plan zu entwerfen? oder woran soll ich es beurtheilen, ob die sich als Anleitungen zu Denkübungen ankündigenden Bücher auch wirklich einen naturgemäßen Plan befolgen? so dient ihm zur Antwort: selbst recht anfangen kannst du jenes, und selbst richtig beurtheilen kannst du dieses freilich nur dann, wenn du nicht blos mit den Kräften der menschlichen Seele, sondern auch mit der Art, wie die Seelenkräfte sich von Natur, oder nach der Einrichtung des Schöpfers, entwickeln, bekannt bist. Denn, wie wir oben gesehen haben, nur der Plan ist naturgemäß, der dem Gange, den der menschliche Geist von Natur bei seiner Entwickelung nimmt, angemessen ist. Bist du nun weder mit den Kräften des menschlichen Geistes, noch mit dem Wege bekannt, auf dem er sich nach Gottes Willen und Einrichtung entwickeln soll: so bist du nicht einmal im Stande, einen dir vorgezeichneten naturgemäßen Plan zu befolgen, oder die deutlichsten Anweisungen zu zweckmäßigen Denkübungen zu benutzen.

Denke daher über die unter Nr. 1. gegebene kurze Darstellung und Erklärung der menschlichen Seelenkräfte reiflich und so lange nach, bis du alles verstanden und in ein Eigenthum deines Geistes verwandelt hast, und beobachte dabei die nach und nach sich entwickelnde Vernunft. Findest du nicht bei einiger Aufmerksamkeit auf die Wirksamkeit deiner Seelenkräfte, daß aus Wahrnehmungen sinnlicher Gegenstände Vorstellungen in dir entstehen? daß

sich aus Vergleichung mehrerer Anschauungen Begriffe entwickeln? daß wir aus Verbindung mehrerer Begriffe Urtheile bilden, und aus mehrern Urtheilen ein neues als Schluß herleiten? Freilich ist das nicht so zu verstehen, als ob die menschliche Seele sich erst eine geraume Zeitlang mit bloßen Wahrnehmungen beschäftigte und die daraus herfließenden Vorstellungen in sich aufnähme, dann die Vorstellungen sammelte und zu Begriffen ordnete, darauf sich übte, aus Begriffen Urtheile zusammenzusetzen 2c. Nein, aus bloßen Vorstellungen bildet die Seele schon Urtheile, und eher Urtheile, wol gar Schlüsse, ehe sie deutliche Begriffe in sich entwickelt; ja, man kann ohne Urtheile gar keine deutliche Begriffe bilden. Es heißt nur soviel, daß es der Natur der Sache und der menschlichen Seele nach nicht möglich ist, klare Vorstellungen anders zu erlangen, als durch aufmerksames und bedachtes Wahrnehmen mit Hülfe der Sinne; deutliche Begriffe nicht anders, als durch bedächtiges Vergleichen, Absondern, Hinwegsehen und Verbinden der durch Anschauungen erlangten Vorstellungen; daß wir, mit Bewußtsein richtige Urtheile zu fällen und unsre und Andrer Urtheile mit Überzeugung, d. h., aus Gründen als wahr oder falsch zu erkennen, nicht eher und nicht anders fähig sind, als bis wir nicht blos von den einzelnen, im Urtheile enthaltenen Begriffen deutliche Vorstellungen haben, sondern auch das Verhältniß klar einsehen, in welchem die mehrern Begriffe, die im Urtheile enthalten sind, gegen einander stehen, wie und auf welche Art die Begriffe mit einander verbunden werden; und daß wir endlich nicht eher mit Bewußtsein schließen und unsre und Andrer Schlüsse nicht eher mit Überzeugung, d. h., aus Gründen als wahr oder falsch erkennen können, als bis wir nicht blos die einzelnen Urtheile, aus welchen der Schluß besteht, nach ihrem ganzen Inhalt verstehen, sondern auch hell einsehen, daß und warum ein gewisses Urtheil aus zwei andern Urtheilen folgen müsse.

Soll also die Wirksamkeit der menschlichen Erkenntnißkräfte nicht blos vom Zufalle und von dem natürlichen

Grade ihrer Stärke abhängen; sollen und müssen auch diese Kräfte eben sowol wie jede andre menschliche Kraft geübt, gestärkt und zu einer, mit den andern Seelenkräften harmonirenden Höhe erhoben werden: so kann das nicht anders naturgemäß und zweckmäßig geschehen, als daß man die Kinder anleitet und übt:

I. durch Anschauungen sich deutliche Vorstellungen zu machen,

II. aus Vorstellungen Begriffe zu bilden,

III. aus Begriffen Urtheile zusammenzusetzen, und

IV. aus Urtheilen Schlüsse herzuleiten.

Aber zur Hinzuführung zu jedem dieser 4 Hauptpunkte muß ein naturgemäßer Gang gewählt werden.

I. Zuerst sollen die Kinder angeleitet und geübt werden, sich deutliche Vorstellungen zu machen. Alle unsre Erkenntniß geht von sinnlichen Vorstellungen aus, d. h., wird uns bei Einwirkung und bei Eindrücken äußerer Gegenstände durch unsre Sinne zugeführt *). Das Kind muß also durch richtige Anschauungen und Wahrnehmungen, durch bedachtes Auffassen der durch die Sinne ihm zugeführten Eindrücke sich deutliche Vorstellungen bilden lernen. Zur Erreichung dieses Zwecks gehört nun

A. zuerst, daß das Kind gewöhnt werde, seine Sinne mit Bewußtsein, mit Bedachtsamkeit und Aufmerksamkeit, oder so zu gebrauchen, daß die Seele wirklich gewahr wird, was ihr die Sinne zuführen, und daß es die Sinne und welche es sind, kennen und unterscheiden lerne, die ihr Vorstellungen zuführen, und daß man es anleite, die Dinge nebst ihren Theilen, Merkmalen und Eigenschaften ge-

*) In der Folge führt uns auch der innere Sinn, d. h., die Wahrnehmung des Zustandes unsrer Seele, Vorstellungen zu, z. B. von Sehnsucht, Freude, Liebe, Haß, Schrecken. Allein von diesen kann hier nicht die Rede sein, wo von den allerersten Quellen der menschlichen Erkenntniß und von einer naturgemäßen Benutzung dieser Quellen die Rede ist.

genau anzuschauen und mit diesen Anschauungen zugleich den richtigen Namen zu verbinden. Zu diesem Ziele sollen die 3 ersten Übungen führen:

1ste Übung: Benennung sichtbarer Gegenstände, die sich in einem bestimmten Raume befinden.

2te Übung: Benennung der äußerlich sichtbaren Theile gegenwärtiger und abwesender Dinge.

3te Übung: Wahrnehmungen durch die Sinne des Gehörs, Geschmacks, Geruchs und Gefühls.

Dergleichen Übungen sollten zwar mit den Kindern, sobald sie zum Gebrauch der Sprache gelangen, von den Eltern selbst angestellt werden. Da diese aber bis jetzt dazu selten Geschick und Lust haben, so muß der Lehrer nachthun, was ihm schon vorgethan sein sollte.

B. Zu genauen Anschauungen gehört auch die Wahrnehmung der Lage und Richtung, in welcher sich die Dinge befinden; sowie die Kenntniß dieser Lage und Richtung auch die Bildung deutlicher Vorstellungen ungemein befördert. Daher

4te Übung: Anleitung, die verschiednen Lagen und Richtungen, in welchen sich ein Gegenstand befindet, kennen zu lernen.

C. Von den Vorstellungen der Dinge selbst geht die Seele zu Wahrnehmungen der Eigenschaften der Dinge über, und die Deutlichkeit dieser Vorstellungen wird durch Hinweisung auf Dinge, welche die entgegengesetzten Eigenschaften an sich tragen, ungemein befördert. Daher

5te Übung: Benennung der Eigenschaften sichtbarer Gegenstände und deren Theile, nebst Angabe, mit welchen Sinnen diese Eigenschaften erkannt werden.

6te Übung: Benennung entgegengesetzter Eigenschaften.

II. Wenn wir die uns umgebenden Dinge eine Zeitlang angeschaut, und uns durch Hülfe der Anschauungen Vorstellungen von denselben verschafft haben: so fassen wir die Dinge, welche gewisse Merkmale mit einander gemein haben, durch unsern Verstand zusammen und geben ihnen einen gemeinschaftlichen Namen, das heißt, wir bilden Begriffe oder allgemeine Vorstellungen. Dieses Geschäft verrichtet die Seele unvermerkt bei öfter wiederkehrendem Wahrnehmen und bei öfter wiederholtem Empfinden ähnlicher Gegenstände. Der Zweck der absichtlichen Übungen des Vermögens, Begriffe zu bilden, ist: Anleitung zu geben, mit Bewußtsein Begriffe zu bilden, manche oft vorkommende und doch selten richtig verstandne Begriffe zu erläutern, und das Vermögen, Begriffe zu bilden, zur Schärfung des Nachdenkens, zur Übung des Witzes und Scharfsinns und zur Festhaltung der Aufmerksamkeit zu benutzen. Zur Erreichung dieses Zwecks führen folgende Denkübungen in einer naturgemäßen Ordnung:

7te Übung: Aufsuchen der Ähnlichkeiten der Dinge, oder Vergleichen.

Da eben die Dinge, welche gewisse gleiche Merkmale enthalten, in Einem Begriff zusammengefaßt, mit Einem Namen benannt werden: so muß ja der Verstand, der mit Bewußtsein Dinge unter Einen Begriff bringen will, die Ähnlichkeiten erkennen, d. h., vergleichen lernen. Auch ist dis wol die leichteste Vorübung, um die Kinder zu richtigen Begriffen zu führen, da sie, die Merkmale der Dinge anzugeben, bereits geübt sind, und hier nur geübt werden, an mehrern Dingen die Merkmale aufzusuchen, die sie mit einander gemein haben.

8te Übung: Aufsuchen der Verschiedenheiten der Dinge, oder Unterscheiden.

Um nämlich Begriffe zu bilden, muß man über die Merkmale, welche einzelne Dinge bezeichnen, die zu derselben Art,

und also unter denselben Begriff gehören, hinwegsehen, darf sich aber durch diese abweichenden Merkmale auch nicht stören lassen, Dinge, die wegen gewisser wesentlicher Kennzeichen zusammen gehören, dennoch unter Einen Begriff zu bringen. Sollen nun die Kinder abweichende Merkmale der Individuen von dem Begriffe absondern lernen: so müssen sie in einer besondern Vorübung erst angeleitet werden, die unterscheidenden Merkmale schnell aufzufassen und als solche zu erkennen. Auch folgt diese Übung ganz natürlich auf die vorhergehende, theils weil das Kind schon bei Aufsuchung der Ähnlichkeiten zweier Dinge von selbst mit seinen Gedanken auf manche Verschiedenheit derselben gestoßen ist, theils weil sich, nach Aufzählung der Ähnlichkeiten, die nun allein nur noch übrig bleibenden unterscheidenden Merkmale leicht entdecken lassen.

Durch Vergleichen und Unterscheiden sind die Kinder nur auf ähnliche und unähnliche Merkmale mehrerer Dinge aufmerksam gemacht. Aber ähnliche Merkmale sind noch nicht allein hinreichend, um Dinge unter Einen Begriff zu bringen; sowie unähnliche Merkmale noch keine hinreichende Ursach sind, die Dinge sich unter verschiedne Begriffe zu denken. Z. B. Dieses Huhn ist schwarz und klein, jenes weiß und groß, und doch gehören sie zu Einer Thiergattung, unter Einen Begriff. Daraus folgt, daß nur wesentliche oder nothwendige Merkmale und Eigenschaften Dinge unter Einen Begriff vereinigen, und zufällige auf eine solche Vereinigung oder Trennung gar keinen Einfluß haben. Daher

9te Übung: Nennung und Erklärung nothwendiger und zufälliger Merkmale sichtbarer Gegenstände.

Allein nur die Naturprodukte werden blos nach ihren gleichen Eigenschaften und Merkmalen, die Kunstprodukte dagegen meistens nach der Absicht, wozu sie bestimmt sind, d. h. mit andern Worten, nach dem Gebrauch, den man von ihnen macht, nach dem Nutzen, den sie gewähren, in

Eine Klasse und unter Einen Begriff gebracht. Daher muß man nun der Anleitung zur Bildung der Begriffe noch die

10te Übung: Unterhaltung über den Gebrauch und Nutzen der Dinge,

vorausgehen lassen.

Jetzt kann nun die erste und einfachste Übung, Begriffe zu bilden, nämlich: an zwei Dingen Einer Art die Merkmale aufzusuchen, die sie zu Dingen Einer Art machen, und sie dann mit Bewußtsein, daß es Dinge Einer Art sind, mit Einem Namen zu benennen, angestellt werden. Daher

11te Übung: Aufzählung der verschiedenen und gleichen Merkmale zweier Dinge Einer Art, Festhaltung der letzten und Zusammenfassen der beiden Dinge unter Einen Begriff.

Hierauf wird eine andre, zwar etwas schwerere, aber auf die vorige natürlich folgende und daher erleichterte Übung, Begriffe zu bilden, vorgenommen, nämlich die

12te Übung: Anleitung, mehrere Dinge verschiedner Art unter Einen Gattungsbegriff zu ordnen.

Weiter braucht der erste Elementarunterricht in Begriffsübungen nicht zu gehen; die Anleitung, höhere und niedere Begriffe zu ordnen, nicht blos die Nebenarten, die zu einer und derselben Gattung gehören, anzugeben, sondern auch von der höchsten Gattung bis zu der niedrigsten Art hinunter zu steigen, muß bis zum zweiten Cursus, und die Anweisung, Geschlechte, Ordnungen, Klassen und Reiche zu unterscheiden, kann für den Unterricht in der Naturgeschichte, wohin diese Abtheilungen gehören, aufgespart werden, und wird nach den im Elementarunterricht angestellten Denkübungen leicht gefaßt werden.

Jetzt erst scheint es zweckmäßig zu sein, die an sich so nützlichen, aber von den meisten Anweisungen zu Denk-

Übungen viel zu früh angefangenen Erklärungen solcher Wörter, welche wichtige, im gemeinen Leben oft vorkommende und im Unterricht nicht zu entbehrende Begriffe ausdrücken, folgen zu lassen. Werden dergleichen Erklärungen in einer natürlichen Ordnung und Stufenfolge vorgenommen und den jetzigen Verstandeskräften der Kinder gemäß entwickelt, so geben sie nicht blos den Kindern einen herrlichen Schatz deutlicher Begriffe, sondern bereiten auch zu dem nun folgenden höchst wichtigen Unterricht, richtige Urtheile fällen zu lehren, heilsam vor. Mit Hinsicht auf diesen letzten Zweck müssen also auch dergleichen Erklärungen allgemeiner Begriffe sorgfältig und grade unmittelbar vor den Übungen im Urtheilen vorgenommen werden. Die wichtigsten, in Urtheilen enthaltenen Wörter sind Haupt-, Bei- und Zeitwörter; zugleich lassen sich die unterscheidenden Merkmale dieser Wörterklassen am leichtesten bemerken und bemerkbar machen. Auch solche Wörter dieser Klassen, welche reine Begriffe ausdrücken, darf der Lehrer jetzt schon erklären, weil sie durch sinnliche Wahrnehmungen deutlich gemacht werden können, und weil durch die vorigen Übungen die Verstandeskräfte der Kinder bereits hinlänglich genug geweckt und geübt sind, um dergleichen Erklärungen zu verstehen. Nur muß er hierbei ein weises Maß beobachten, nur wenige und zwar solche reine Begriffe erklären, die im Unterricht oft vorkommen, und die durch sinnliche Wahrnehmungen leicht deutlich gemacht werden können. Daher

13te, 14te, 15te Übung: Erklärung einiger wichtiger Haupt-, Bei- und Zeitwörter, welche sinnliche Begriffe ausdrücken, und

16te, 17te und 18te Übung: Erklärung einiger wichtiger Haupt-, Bei- und Zeitwörter, welche reine Begriffe ausdrücken.

III. Aus Vorstellungen und Begriffen bildet die Seele **Urtheile**, indem sie verschiedne Begriffe trennt oder verbindet. Um zu urtheilen, ist's nicht hinreichend, richtige Begriffe von den Dingen zu haben, sondern es gehört dazu noch ein eignes Geschäft, eine besondre Wirksamkeit der Seele: sie muß nämlich auch einsehen, in welchem Verhältnisse mehrere Vorstellungen gegen einander stehen, ob sie sich mit einander verbinden lassen oder nicht. Um z. B. zu urtheilen: einige Blumen sind bunt, muß man nicht blos eine Vorstellung von „Blumen und bunt" haben, sondern auch erkennen, ob die beiden Begriffe „Blumen und bunt" mit einander verbunden werden können oder nicht, ob jedesmal oder nur zuweilen. Sobald die Seele das Verhältniß, das zwischen diesen beiden Begriffen stattfindet, nicht richtig erkennt, so kann sie auch nicht richtig urtheilen, sondern wird entweder aussagen: die Blumen sind bunt, oder: die Blumen sind nicht bunt. Daraus erhellt denn, daß das Vermögen zu urtheilen ein besondres Vermögen der Seele und das Geschäft des Urtheilens ein vom Vorstellen und Begriffebilden verschiednes Geschäft sei. Mit der untersten Klasse der Elementarschule können nur solche Urtheilsübungen angestellt werden, die aus Anschauungen hergeleitet werden können. Aber dergleichen Urtheile selbst zu fällen, oder beim Anhören derselben ihre Wahrheit oder Falschheit erkennen, das kann auch den Kindern nach den vorher angestellten Übungen und bei einiger Leitung des Lehrers nicht schwer werden. Die leichtesten und zugleich fruchtbarsten Urtheile, worin Kinder dieses Alters geübt werden können, sind nun die einzelnen, besondern und allgemeinen, sowol verneinenden als bejahenden, und die problematischen und apodiktischen Urtheile. Haben die Kinder dergleichen Urtheile, deren Beschaffenheit vor den einzelnen Übungen selbst deutlich gemacht werden soll, aussprechen und die Wahrheit oder Falschheit derselben prüfen gelernt: so darf das Erlernte durch einzelne Übungen nur noch mehr eingeschärft und befestigt werden, und die Kinder sind sowol zu den höhern Denkübungen, als auch zu den schwerern Unter-

richtsgegenständen der ersten Klasse wohl vorbereitet. Es müßten also folgende Übungen vorgenommen werden:

19te u. 20ste Übung: Anleitung, einzelne, besondre und allgemeine bejahende und verneinende Urtheile über sinnliche Gegenstände zu bilden.

21ste Übung: Anleitung, problematische und apodiktische Urtheile über sinnliche Gegenstände zu bilden.

22ste Übung: Prüfung und Beurtheilung, wie man ein Merkmal von einem sinnlichen Gegenstande aussagen kann.

23ste Übung: Anleitung, durch Vorlegung zweier sinnlicher Begriffe mehrere Urtheile bilden zu lernen.

24ste Übung: Anleitung, bei Vorlegung Eines Begriffs und eines Worts, das die Art des Urtheils ausdrückt, Urtheile bilden zu lernen.

Daß nun diese Übungen zur ersten Weckung und Schärfung der Urtheilskraft hinlänglich, aber auch zugleich leicht und naturgemäß sind, wird die Behandlung derselben noch deutlicher zeigen.

IV. Aus Urtheilen leitet die Seele Schlüsse her. Aber um die Kinder zum richtigen Schließen mit Bewußtsein anzuleiten, müssen ihre Verstandeskräfte erst noch viel mehr und an Gegenständen, die im ersten Cursus nicht erwähnt werden konnten, geübt werden. Daher dürfen Übungen in folgerechtem Schließen erst nach mehrern Vorbereitungen, nach größerer Stärkung und Erhöhung sämmtlicher Erkenntnißkräfte angestellt werden.

4.

Vergleichung der unmittelbaren Denkübungen mit den andern Lehrgegenständen, und Verhältniß, in welchem jene gegen diese stehen.

Daß schon der nächste Zweck der unmittelbaren Denkübungen sie von den meisten andern Lehrgegenständen unterscheidet, ist zwar im Allgemeinen bei Nr. 2. angemerkt worden, muß aber doch noch durch Beispiele näher erläutert werden. Beim Unterricht im Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, in der Natur-, Sprach- und Gesundheitslehre, in der Natur-, biblischen, Welt- und Staten-Geschichte und in der Erdbeschreibung ist der nächste oder unmittelbare Zweck Mittheilung der Kenntnisse oder Gewöhnung zu den Fertigkeiten, von welchen diese Lehrgegenstände den Namen haben. Nur die Form, in welcher diese Lehrgegenstände behandelt, die Methode, nach der sie vorgetragen werden, macht sie zugleich zu Verstandesübungen, d. h., bewirkt es, daß die Denkkräfte geübt, gestärkt und erhöht werden. Die unmittelbaren Denkübungen theilen zwar auch Kenntnisse mit, z. B. von eigentlicher und uneigentlicher Bedeutung der Begriffe, von Zweck und Mittel rc.; aber Mittheilung solcher Kenntnisse ist doch weder ihr nächster, noch ihr letzter Zweck; solche Kenntnisse werden bei ihnen nur gelegentlich und gleichsam nothgedrungen mitgetheilt, weil man ihrer nicht einmal als Mittel zur Erreichung des eigentlichen und nächsten Zwecks der Denkübungen entbehren kann. — Ferner haben alle vorhergenannte Lehrgegenstände einen in sich selbst bestimmten, oder begrenzten Stoff; d. h., in den Lehrgegenständen selbst liegen die Materialien, die bearbeitet, die Sachen, die vorgetragen werden sollen; der Beurtheilung des Lehrers bleibt nicht überlassen, **was**, sondern nur, **wieviel** er von diesem Stoffe, von diesen Materialien und **wie** er es vorzutragen habe. Die unmittelbaren Denkübungen dagegen haben

keinen bestimmten Stoff, sondern nehmen ihn aus jedem beliebigen Lehrgegenstande; denn ihr nächster Zweck: Übung und Stärkung der Geisteskräfte, sowie auch ihr, unter Nr. 5. zu erläuternder Endzweck kennt keine so enge Grenzen, braucht sich keine Materialien eines einzelnen Faches vorschreiben zu lassen.

Zwar haben es die unmittelbaren Denkübungen, sowie die Seelenlehre, lediglich mit den Kräften der menschlichen Seele zu thun, aber auch von dieser unterscheiden sich jene in drei wesentlichen Punkten. Zuförderst hat es die Seelenlehre mit sämmtlichen Kräften der menschlichen Seele, die unmittelbaren Denkübungen dagegen haben es zunächst nur mit den Kräften des Erkenntnißvermögens zu thun. Ferner hat die Seelenlehre den Zweck, zu einer deutlichen Kenntniß und Unterscheidung der verschiedenen Kräfte der Seele zu führen, hat also gleichfalls einen bestimmten und begrenzten Raum, in welchem sie sich bewegt, aus dem sie ihre Materialien holt; dagegen kennen die unmittelbaren Denkübungen keinen solchen begrenzten Raum. Und endlich muß naturgemäße und planmäßige Anleitung zum Gebrauch der Seelenkräfte der Darstellung und Beschreibung dieser Kräfte vorausgehen, sowie Anleitung zum richtigen Sprechen oder praktische Einübung der Sprachregeln den Sprachregeln oder der eigentlichen Grammatik vorangehen muß.

Freilich nähern sich, wie schon hieraus erhellt, die unmittelbaren Denkübungen am meisten der Vernunftlehre (Logik); aber sie nähern sich ihr auch nur am meisten, sind aber dennoch von ihr verschieden. Die Vernunftlehre stellt nämlich die Regeln auf, welche der Verstand beim Denken beobachtet und beobachten muß. Die Denkübungen dagegen lehren diese Regeln, ohne sie zu erläutern oder auch nur zu nennen, praktisch gebrauchen, und müssen also aus demselben Grunde der Vernunftlehre vorausgehen, wie der Seelenlehre. Selbst von einer praktischen Vernunftlehre unterscheiden sich die Denkübungen; denn jene würde doch immer nur die allgemeinen Regeln

des Denkens praktisch, d. h., mit steter Anwendung auf das Leben und die Verhältnisse desselben erläutern, dagegen die unmittelbaren Denkübungen die Seelenkräfte von früher Kindheit an bis zum Ende der Schuljahre nach naturgemäßen Stufenfolgen üben und vervollkommnen. Daß sie das Gebiet der Vernunftlehre hie und da berühren und sich zuletzt darin endigen, kann nicht fehlen; denn sie sollen ja üben und gewöhnen, richtig zu urtheilen und zu schließen; folglich müssen auch in den Jahren, wo die Jugend fähig ist, Regeln zu fassen und zu behalten, die Hauptregeln der Vernunftlehre erwähnt werden. Aber daß sie dessen ungeachtet von der eigentlichen Vernunftlehre ganz verschieden sind, erhellet aus dem Vorhergesagten, sowie aus dem gleichfalls schon genannten Zwecke der Denkübungen und aus dem erwähnten Inhalte der Vernunftlehre. Glaubt man aber, die unmittelbaren Denkübungen darum, weil sie von früher Kindheit an zu dem gewöhnen, was später bei denen wissenschaftlich begründet werden soll, die höherer bürgerlicher Bildung nachstreben, weil sie die beste und zweckmäßigste Vorbereitung zur systematischen Vernunftlehre sind und sich zuletzt in diesem Gebiet endigen, glaubt man, aus diesen Gründen berechtigt zu sein, sie eine praktische Vernunftlehre nennen zu dürfen: so gebrauche man immerhin diese Benennung; nur gestehe man, daß man früherhin einen ganz andern Begriff mit einer praktischen Logik verband, und eine weit spätere Zeit für ihr Beginnen anordnete.

Das Verhältniß, in welchem die Denkübungen mit der Religions- und Sittenlehre stehen, ist folgendes. Die Religionslehre unterrichtet über Gott, über dessen Verhältniß zum Menschen und über das künftige Leben, die Sittenlehre über die pflichtmäßigen Gesinnungen und Handlungen des verständigen und unsterblichen Menschen. Mit dem allen haben die Denkübungen freilich nichts zu thun; aber zu dem hohen und heiligen Endzwecke des Unterrichts in der Religions- und Sittenlehre sind sie so thätig und wirksam, wie kein andrer Unterrichtsgegen-

stand; sie bereiten den Boden vor, in welchem die höchst wichtigen und fruchtbaren religiösen und sittlichen Wahrheiten gepflanzt werden sollen; sie machen den Verstand fähig, diese Wahrheiten, die Beweise dafür und die Folgen daraus zu fassen, machen das Herz empfänglich zu religiösen und sittlichen Gefühlen, weil ein ungebildeter und roher Verstand auch keiner wahrhaft frommen und heiligen Empfindungen fähig ist. Doch davon mehr bei der Entwickelung des Endzwecks und Nutzens der Denkübungen.

Dagegen scheint die pestalozzische Elementarlehre durch ihre Übungen an Sprache, Zahl und Form die unmittelbaren Denkübungen ganz überflüssig zu machen. In Absicht des Zwecks treffen freilich beide in Einem Punkt zusammen. Denn der edle Pestalozzi hat oft und deutlich genug erklärt, daß formelle Verstandesbildung der höchste Zweck aller von ihm empfolnen und dargelegten Übungen in der Sprach-, Zahlen- und Formenlehre sei, daß alle diese Übungen durchaus keine höhere Absicht haben, als die Geisteskräfte der Kinder zu wecken, zu üben und zu stärken; hat oft und stark genug seinen Schmerz über die Tendenz des Zeitalters zu mehr extensiver, als intensiver Bildung ausgedrückt, das heißt, hat es eben so lebhaft gefühlt, als bezeugt, daß das Zeitalter zwar auf vieles Wissen und Treiben, auf vielerlei Gegenstände der Erkenntniß, aber bei weitem nicht genug auf gründliches Wissen, auf wirkliches Können und Vermögen, auf festen Entschluß und auf Kraft zu einer segensvollen Wirksamkeit dringe. Er hat oft und deutlich genug erklärt, daß eine solche formelle Verstandesbildung den Elementarunterricht eben sowol für die höhern als für die niedern Stände ausmachen müsse. Er hat sich unsterbliche Verdienste durch das Dringen auf einen planmäßigen und naturgemäßen Gang des Elementarunterrichts und durch die wirkliche Abzeichnung eines solchen Ganges in einzelnen Fächern des Elementarunterrichts erworben. Aber so groß auch die Verdienste des unsterblichen schweizerischen Pädagogen um den Elementarunterricht sind, so werden doch durch sie die besondern unmittelbaren Denk-

übungen nicht überflüssig. Denn wenn auch die pestalozzischen Übungen an Zahl- und Maßverhältnissen die Denkkraft ungemein schärfen, die Aufmerksamkeit festhalten und zu richtigen Anschauungen und zu deutlichen Vorstellungen von einzelnen Gegenständen auf eine zweckmäßige Art führen: so sollen doch alle Kräfte des Geistes geweckt, geübt und gestärkt werden; so sollen doch nicht blos die Verhältnisse der Zahlen und geometrischen Formen, sondern auch alle das Kind umgebende Gegenstände richtig angeschaut; so sollen doch demselben nicht blos über das Verhältniß der Zahlen und Formen, sondern auch über sichtbare Gegenstände andrer Art, ja selbst über geistige Gegenstände deutliche Vorstellungen und richtige Begriffe beigebracht werden; so soll es doch auch Anleitung erhalten, in allen Verhältnissen des Lebens richtig zu urtheilen und folgerecht zu schließen. Recht gut können daher die pestalozzischen Übungen mit den unmittelbaren Denkübungen Hand in Hand gehn, aber vollkommen ersetzen und überflüssig machen können jene diese nicht *). Für die auf eine nach pestalozzischer Anweisung naturgemäße Art entwickelte Denkkraft und festgehaltne Aufmerksamkeit des Kindes werden die Sprach- und Denkübungen weit leichter und fruchtbarer angestellt werden; aber ein blos in der pestalozzischen Zahlen-, Zeichnen- und Formenlehre unterrichtetes Kind wird ohne absichtliche

---

*) Daß die bewährtesten Pädagogen hierin mit dem Vf. übereinstimmen, beweisen unter andern folgende Worte des Hrn. Kirchenraths Schwarz in dessen Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik S. 185: „Da es ohne Anschauung kein Denken gibt, und diese durch den Sinn gegeben wird: so gibt es theils eine Übung in dem Denken der reinen Anschauung (Raum und Zeit nach Pestalozzi), die mathematische; theils eine Übung in dem Denken der empirischen Anschauungen, die logische; die erstere übt in der reinen Form des Auffassungsvermögens, die zweite in der Form des Denkens mit Beziehung auf das in der Erfahrung Gegebene. Diese letztere Übung ist wiederum zwiefach: theils unmittelbar in der Erfahrungswelt, theils so, daß sie systematisch ist, die Begriffe an

Denkübungen von unzähligen, nicht blos geistigen, sondern auch sinnlichen Gegenständen keinen deutlichen Begriff haben, und in unzähligen Fällen des gemeinen Lebens nicht richtig zu urtheilen und zu schließen vermögen. Das scheint auch Pestalozzi selbst gefühlt zu haben. Daher auch sein Sprach-Unterricht, der aber bei weitem noch nicht vollständig genug entwickelt ist, weil er sich mit Benennungen unmittelbarer Anschauungen begnügt, im Buche der Mütter noch nicht auf eine logische Art geordnet und also nicht fähig ist, die Kinder zu richtigen Urtheilen und Schlüssen zu leiten. Diese Lücke nun soll eben durch zweckmäßige Denkübungen ausgefüllt werden. Wenn die pestalozzischen Übungen die Denkkraft im Allgemeinen wecken und stärken, so lehren die Denkübungen die einzelnen Denkkräfte des menschlichen Geistes zweckmäßig gebrauchen.

5.

Endzweck, Nothwendigkeit und Nutzen der unmittelbaren Denkübungen.

Der nächste und unmittelbare Zweck ist von dem höchsten und letzten oder dem Endzweck verschieden. So ist der Zweck des Unterrichts im Schreiben und Rechnen, den Kindern Fertigkeit in der Ausübung dieser Geschicklichkeiten zu verschaffen. Aber der höchste und letzte Zweck, oder der Endzweck, ist bürgerliche Brauchbarkeit. Der unmittelbare

---

sich behandelt, und endlich zur Betrachtung der Denkgesetze selbst und des Denkvermögens die Reflexion lenkt. Zu der letztern (der Metaphysik, Logik, der Transscendentalphilosophie) soll die erstere, welche in den Sinnenanschauungen sich beschäftigt, hier tendiren. Aber in dem frühern Unterricht muß der mathematische und logische parallel neben einander gehen, sonst verliert das Denken auf einer Seite.

oder nächste Zweck der Denkübungen ist Entwickelung, Übung und Stärkung der gesammten Geisteskräfte des Menschen. Allein auch sie haben einen höhern Zweck oder einen Endzweck, und dieser ist: die Kinder zu Menschen zu bilden, die in allen Verhältnissen des Lebens verständig denken, sprechen und handeln wollen, und die auch fähig sind, in jedem Lebensverhältnisse wahrhaft verständig zu denken, zu handeln und zu sprechen. Aus diesem nächsten und letzten Zweck der unmittelbaren Denkübungen erhellt eben sowol die Nothwendigkeit, als der hohe Werth und große Segen derselben.

Dieser Segen hebt sich schon vom Kindesalter an. Denn zweckmäßige Denkübungen machen die beste Vorbereitung zu jedem Unterricht aus. Hat ein Kind gelernt, die Dinge recht anzuschauen; ist es durch Anschauungen zu deutlichen Vorstellungen und Begriffen geführt; ist es angeleitet, aus deutlichen Vorstellungen und Begriffen richtige Urtheile zu bilden, aus Urtheilen folgerechte Schlüsse herzuleiten; ist dabei seine anhaltende Aufmerksamkeit auf einen und denselben Gegenstand vielfältig geübt: so ist schon seine intensive Denkkraft ungemein erhöht, und es ist daher im Stande, einen Unterricht länger zu verfolgen und leichter zu fassen. Das letzte ist auch darum der Fall, weil es den Unterricht des Lehrers besser versteht. Denn die Sätze, durch welche der Lehrer seinen Unterricht ertheilt, enthalten ja eben Begriffe, Urtheile und Schlüsse, müssen also dem, dessen Verstand nicht absichtlich geübt ist, erst durch großen Zeitaufwand erklärt werden, oder sie sind ihm größtentheils unverständlich.

Aber noch ungleich wichtiger ist die Übung der Denkkraft für die Erziehung des jungen Menschen. Freilich ist die weise Lenkung des Willens, oder des vernünftigen Begehrungsvermögens (s. Nr. 1. III, 3.), die wichtigste Aufgabe für die Erziehung; eine Aufgabe, mit deren Lösung es die unmittelbaren Denkübungen allerdings nicht zunächst, nicht unmittelbar zu thun haben. Aber wodurch wird denn der Wille gelenkt? In den aller-

ersten Jahren freilich lediglich durch die Naturtriebe, etwas später auch durch religiöse und sittliche Gefühle; daher hier weise Richtung und Lenkung jener Triebe und dieser Gefühle Hauptsache ist. Freilich wird in jedem Lebensalter das Gefühlsvermögen durch das Begehrungsvermögen bestimmt; man trachtet nach dem, thut das, wofür das Gefühl erwärmt ist. Aber schon im frühsten Jünglingsalter und noch vielmehr in den spätern Lebensperioden wird das Gefühlsvermögen ganz vorzüglich durch Vorstellungen angeregt. Woher kommt es, daß auch dem gewandtesten Redner nicht möglich ist, ungebildete Kinder zu bewegen und zu rühren? Weil er sie durch Vorstellungen rühren will, und weil ihr ungebildetes Vorstellungsvermögen nichts faßt und begreift, folglich auf's Gemüth nicht einzuwirken vermag. Für so unglückliche Geschöpfe gibt's daher keine andre Bestimmungs- und Bewegungsgründe, keine andre Mittel zur Einwirkung auf's Gemüth, als sinnliche Reizungen, Aufregung des sinnlichen Gefühls. Glaubt man, durch religiöse Gefühle den Willen hinlänglich bestimmen zu können: so gilt das zuförderst nur für die Jahre der Kindheit; späterhin müssen die dunkeln religiösen Gefühle durch helle Erkenntniß der Wahrheiten, worauf sie beruhen, befestigt werden; es muß folglich das Erkenntnißvermögen bereits beträchtlich gebildet sein, wenn es übersinnliche Wahrheiten und deren Folgen fassen und in ein Eigenthum des Geistes verwandeln soll. Sodann hat die Erziehung in dunkeln Gefühlen, die Verscheuchung des Strebens nach Licht in jeglicher Erkenntniß der Religiosität, Moralität und dem Wohle der Menschheit bereits so empfindliche Wunden geschlagen, verbreitet noch immer sovielen Jammer über ganze Länder, daß es wenigstens von wissenschaftlich gebildeten Protestanten höchlich befremden muß, von dunkeln Gefühlen auch in den Jahren Heil zu erwarten, wo die menschliche Seele zu heller Erkenntniß fähig und bestimmt ist. „Niemand lasse sich, spricht in dieser Hinsicht der Verfasser mit dem Recensenten des 2ten Theils dieser unmittelbaren Denkübungen in der Leipz. Liter. Zeit.,

niemand lasse sich durch die etwanigen Einwürfe, welche ihm die frömmelnde Theurgie und lichtscheue Mystik unsrer Zeit, welche an die Stelle des Vernunftzwecks ein erträumtes Ziel dunkler Gefühle, an die Stelle des thätigen Handelns ein müßiges Schauen, ein Versinken in Gott, kurz einen ihr so behaglichen Quietismus (geistige und sittliche Faulbank) setzt, abhalten, in seinem rühmlichen Bestreben, zur Entwickelung der Geisteskraft junger Menschen zu wirken, unermüdet fortzufahren." Und in der mit Recht hoch gerühmten, aber vielleicht noch immer nicht genug verbreiteten Einleitung in die Elementar-Schulkunde von Denzel heißt es S. 110.: „Es ist alles daran gelegen, daß der Zögling zur Verständigkeit und Vernünftigkeit gelange. Ein gebildeter Verstand verbreitet über alles sein wohlthätiges Licht, und ist der unentbehrliche Leiter aller übrigen Kräfte, der sie vor falscher Richtung, vor jeder fehlerhaften und zwecklosen Thätigkeit verwahrt. Dagegen haben die meisten, selbst sittlichen und religiösen Fehler im Mangel an Bildung der Erkenntnißkräfte überhaupt, und besonders an Bildung des Verstandes, ihre Quelle. Bei einer ungebildeten oder mißleiteten Anschauungskraft, bei einem schwachen, ungetreuen Gedächtnisse, bei einer zu matten oder auch überspannten Einbildungskraft, bei einem Verstande, der keine richtige Begriffe zu bilden und kein gesundes Urtheil zu fällen vermag, mit einem Worte, bei einer ungebildeten Erkenntnißkraft gibt es auch keine geordnete, sichere Willensthätigkeit und kein richtiges Gefühl für das Wahre, Schöne und Gute."

Willst du noch deutlicher die Wichtigkeit der Entwickelung und Übung der Denkkraft erkennen, so siehe dich nur um im gewöhnlichen Menschenleben. Betrachte zuerst die Klasse deiner Mitbürger, die dir unter dem Namen der gemeinen Leute bekannt sind. Gedenke ihrer mannichfaltigen abergläubischen Vorstellungen. Es ist, sagt man, unendlich schwer, wenn nicht gar unmöglich, ihnen dieselben zu benehmen. Warum ist dis denn aber so schwer,

oder wol gar unmöglich? Antwort: weil sie nie, selbst und richtig denken, gelernt haben, nie im Selbst- und Richtigdenken geübt sind. Ist's nun nicht schrecklich, daß Menschen sich in einem Zustande befinden, in welchem es nicht möglich ist, ihnen Vorstellungen zu benehmen, die so in die Augen springend abgeschmackt und lächerlich sind, daß man ein unbefangnes Kind von 6 oder 7 Jahren von der Unhaltbarkeit derselben überzeugen kann? Ist's nicht aber auch eben so schrecklich, überall Schulen, christliche Schulen zu haben, und in diesen Schulen es nicht einmal soweit zu bringen, daß des Menschen Verstand fähig wird, sich vor sonnenklaren Irrthümern zu hüten? — Um den Jammer recht anschaulich kennen zu lernen, in welchen den gemeinen Mann sein Unvermögen, richtig zu urtheilen, stürzt: so merke auch auf seine Reden und Handlungen im gewöhnlichen Leben.

„Warum soll ich ihn denn nicht schimpfen, er hat mich „ja erst geschimpft. — Ich werde dir (den Stock aufhebend) „gleich zeigen, ob ich dir unrecht gethan habe. — Schill ist „jetzt in Spanien; das hat mir ein Handwerksbursch ge„sagt, der mich gewiß nicht belogen hat, denn ich habe ihm „einen Napf Milch und ein Stück Brot gegeben. — Aus „dem Jungen kann nichts werden; halb todt habe ich ihn „schon geprügelt, und er bleibt mir doch nicht von den Vo„gelnestern. — Was das für eine Bosheit ist! der Junge „pustet mir ja die Federn in die Luft. — Kann die Krabbe „wol still sitzen! was gäbe ich drum, wenn ich den ganzen „Tag auf einem Fleck liegen könnte! — Ein halb Pfund „Brantewein hat meinem Vater oft geholfen; es wird mir „auch wol helfen. — Schulzen's Christian ist durch's Eis „gebrochen; den ersten von euch, der wieder aufs Eis geht, „will ich lieber todt prügeln, als daß er ersaufen soll. — „Jetzt will man den Stock aus der Schule schaffen; als „wenn wir ohne Schläge etwas gelernt haben würden." — Solche und ähnliche, zu unzähligen Verkehrtheiten und Schlechtheiten führenden Urtheile wirst du beim Umgange mit dem armen und niedrigen Theile des Volks in jedem

Augenblicke hören, und mußt sie hören, so lange dieser Theil des Volks nicht zum Nachdenken und vorsichtigen und richtigen Urtheilen geleitet und gewöhnt wird.

So wie die sogenannten gemeinen Leute durch versäumte Verstandesbildung eigentlich rohe Leute werden, so werden dadurch die sogenannten aufgeklärten Menschen zu eigentlich gemeinen Leuten. Zwar sind diese von den meisten Vorurtheilen und Irrthümern der niedern Volksklassen frei; allein statt derselben nähren sie andre, die zwar nicht so lächerlich, aber nicht weniger unhaltbar und meistens noch viel verderblicher sind, weil sie moralische Verkehrtheiten betreffen. Beispiele von eigentlich schändlichen Grundsätzen, von groben Vorurtheilen, die bei einem großen Theil der höhern Stände herrschen, von lächerlichen und unreifen Urtheilen, die man so oft von ihnen hört, hier anzuführen, mögte gehässig scheinen, und doch unnütz sein, da verwahrlos'te Menschen dieser Art vor den verwahrlos'ten Menschen der niedern Klasse das zum voraus haben, daß sie sich für gebildet und gut genug halten, und in keiner Art der Besserung und Zurechtweisung zu bedürfen glauben. Daß es in diesen Ständen der Ausnahmen mehrere gibt, rührt daher, weil mehrere von ihnen eine naturgemäßere Erziehung genossen. Und so ist dis denn ein neuer Beweis, daß absichtliche Bildung des Verstandes zugleich Bildung zu wahrer Weisheit und Tugend ist. Mittelbare Verstandesbildung, welche durch jeden Unterrichtsgegenstand, durch jede Wissenschaft befördert wird, kann zwar für das bürgerliche Leben brauchbar machen, muß aber, wenn nicht absichtliche und zweckmäßige Übungen im richtigen Denken damit verbunden werden, eher zur Eitelkeit, zum Stolz und zur Aufgeblasenheit, als zu wahrer Weisheit führen. Tausendfältige Beispiele und Beweise liefert uns eine aufmerksame Betrachtung der höhern Welt; so wie man es auch sehr oft sehen und vernehmen kann, daß auch geschickte, ja gelehrte Männer in gar nicht verwickelten, gar nicht außer ihrem Gesichtskreise liegenden Fällen schief und einseitig urtheilen.

Wem sind nicht Menschen bekannt, die einen wahren Heißhunger nach Vermehrung ihrer Kenntnisse in dieser oder jener Wissenschaft besitzen, die es zu einer seltenen Höhe der Geschicklichkeit gebracht haben und unaufhörlich in ihrem Wissen steigen, an denen man aber dennoch die paulinische Erfahrung bestätigt sieht: sie lernen immerdar, und kommen nie zur Erkenntniß der Wahrheit. Und so sind denn absichtliche unmittelbare Verstandesübungen nothwendige und unaussprechlich heilsame Bildungsmittel für jeden Menschen, er gehöre zu den höhern oder niedern Ständen der bürgerlichen Gesellschaft.

Dergleichen Übungen müssen aber von den frühsten Jahren an vorgenommen, müssen als Elementar-Bildungsmittel betrachtet werden. Denn selbst abgesehen davon, daß, wie schon gezeigt ist, die Übung und Schärfung der Denkkraft das Lernen jeder Kunst und Wissenschaft erleichtert: so ist es auch ungemein schwer, jemanden zum richtigen Denken zu führen, wenn sich schon viele verkehrte Begriffe in ihm festgesetzt haben und mit ihm alt geworden sind; so gehört zum verständigen Urtheilen, Schließen und Handeln eben sowol eine frühe Gewöhnung, als zu edlen Empfindungen und Gesinnungen und zu einem gewissenhaften moralischen Verhalten. Wie mancher Lehrer höhrer Schulen hat schon darüber geseufzt, daß so viele der Jünglinge, denen er doch die Vernunftlehre so deutlich und klar und andringend vortrug, sich dennoch eben so kopflos und thöricht und vorurtheilsvoll und verkehrt betrugen, als die, welche nie ein Wort von Begriffen und Schlüssen gehört hatten. Kein Wunder! Diese Jünglinge brachten zu dem herrlichen Unterricht viele Verkehrtheiten, Thorheiten und Vorurtheile mit, und diese kann das bloße Wort höchst selten ausrotten, wol aber kann frühe Verstandesbildung und Gewöhnung ihnen vorbeugen, ihr Aufkommen hindern.

Vielleicht denkt hier mancher: ein weises und tugendhaftes Verhalten ist ja eine Frucht der Religions- und Sit-

tenlehre; aber nach dem Gesagten scheint dis lediglich und gewiß von zweckmäßigen Denkübungen erwartet zu werden. Weder lediglich, noch gewiß. Lichtvolle Kenntnisse von den Wahrheiten der Religion und den Pflichten der Sittenlehre sind und bleiben die Haupterziehungsmittel zu einem wahrhaft weisen und tugendhaften Wandel, beugen am besten sündlichen Gesinnungen und verderblichen Leidenschaften, diesen häufigsten Quellen und traurigsten Beweisen des Unverstandes, vor. Aber in die frühern Jahre der Kindheit gehört noch kein eigentlicher Unterricht in der Religions- und Sittenlehre, sondern nur Erweckung des religiösen und sittlichen Gefühls durch kurze Hinweisung auf den guten und heiligen Vater im Himmel und auf dessen Thron im Innern des Gewissens, durch harmonischen Gesang, durch herzliche Gebete, von Lehrern oder erwachsenen Schülern gesprochen, durch kleine Erzählungen, durch Auswendiglernen kurzer und leichtverständlicher Säze religiösen und moralischen Inhalts. Der so wichtige eigentliche und ausführliche Unterricht aber in der Religions- und Sittenlehre kann durchaus nicht hinlänglich deutlich und vollständig ertheilt werden, wenn nicht die Kräfte des Verstandes vorher entwickelt und vielfältig geübt sind. Ohne diese Entwicklung und Übung kann er nicht deutlich genug ertheilt werden. Denn wer sinnliche Gegenstände nicht aufmerksam angeschaut und betrachtet, über sie nicht richtig urtheilen, durch sie nicht über Ursach und Folge, Absicht und Mittel nachdenken gelernt hat, der versteht mich nicht, wenn ich von irdischen Dingen zu ihm rede; wie will er mich verstehen, wenn ich von geistigen und übersinnlichen Dingen zu ihm rede? Gibt es unter den, über ihr Amt nachdenkenden und für dasselbe erwärmten Religionslehrern auch nur einen einzigen, der es nicht oft fühlt und tief beseufzt, wie es ihm ohne den anstrengendsten Kraftaufwand nicht möglich ist, selbst fähigen Kindern reine Begriffe und ganz einfache Verhältnisse deutlich und anschaulich zu machen? und wie er sich bei der größten Menge durchaus begnügen muß, dem Gedächtnisse zu übergeben,

was auf den Willen wirken soll, und also vom Verstande gefaßt, vom Gefühl aufgenommen sein müßte?

Eben weil nun die, unsrer religiösen und sittlichen Bildung übergebenen Jünglinge uns nicht anders verstehen, als wenn wir ihnen, den Erwachsenen, noch erst kindische Bilder vorhalten, noch erst kinderleichte Begriffe erläutern, durch viele Beispiele, aus der Sinnenwelt hergenommen, erläutern, eben deswegen kann ihnen auch der so wichtige religiöse und moralische Unterricht ohne vorhergegangene absichtliche Übung der Denkkräfte nicht vollständig genug ertheilt werden. Man kann ihnen nur die Hauptwahrheiten, und auch diese nur ohne scharfe und Nachdenken erfodernde Beweise, ohne Entwickelung der aus denselben herfließenden Folgen, bekannt machen; oder muß sich, wenn man es dennoch für nöthig hält, ihnen einen ausführlichen Unterricht zu ertheilen, begnügen, Lehren und Vorschriften dem Gedächtnisse vorzusagen und einzuprägen, die, wie eben bemerkt ist, nur Frucht bringen können, wenn der Verstand sie hell erkannt hat, und das Herz für sie erwärmt ist. Freilich bleibt das in die Erde gestreute Samenkorn immer das Haupterfoderniß zur Getreide-Ernte. Aber der Boden muß doch auch vorher gedüngt, gepflügt und geegget werden, wenn das Samenkorn vielfältige Frucht tragen soll. So bleibt auch ein ausführlicher, heller und herzlicher Unterricht in der Religions- und Sittenlehre allerdings das Haupterfoderniß zur Menschenerziehung. Allein dieser Unterricht kann nicht Frucht tragen, wenn nicht der Geist, der ihn aufnehmen und Früchte tragen lassen soll, vorher bearbeitet: geweckt, geübt und geschärft ist.

Wenn nun aber der Boden noch so naturgemäß zubereitet, das Samenkorn noch so gut ist: so darf, sagst du, der Ackermann deswegen doch nicht gewiß eine reiche Ernte erwarten, sondern es kommt nun noch auf einen Umstand an, der nicht in seiner Gewalt steht: auf die Witterung. So können auch die zweckmäßigsten und naturgemäßesten Denkübungen vereitelt werden durch die Atmo-

sphäre, in der sich die Kinder als solche oder in spätern Jahren befinden: durch rohe und unverständige Eltern, Gesellschafter, Bekannte, Verwandte; so kann auch dieser Unterricht eben sowol und eben so leicht vereitelt werden, als jeder andre. Das kann er; aber kann er nicht auch, sobald nur nicht eine für ihn gar zu ungünstige Witterung eintritt, segensvolle Früchte tragen, jeden Unterricht erleichtern, namentlich dem religiösen und sittlichen aufs herrlichste vorarbeiten, und von früher Kindheit an zum bedachtsamen Anschauen und Aufmerken, zum richtigen Urtheilen und Schließen gewöhnen? Kann er das und muß er das seiner Natur nach, wie bereits gezeigt ist, was dürfte uns dann die Erinnerung an diese und jene Möglichkeit stören! Welche christlichen Eltern werden darum ihren Kindern keinen religiösen und moralischen Unterricht geben lassen, weil es möglich ist, daß er in der Folge durch schlechte Beispiele und durch Verführungen in seiner an sich wohlthätigen Wirksamkeit gehemmt werden kann! Welcher kluge Ackermann unterläßt darum Düngen, Pflügen und Eggen, weil Sonne und Regen und Sturm alle seine Mühe vereiteln können! Überzeuge dich nur, daß zweckmäßige Denkübungen segensvolle Früchte für das ganze Menschenleben tragen können und ihrer Natur nach tragen müssen, und bekümmere dich dann nicht um Dinge, um die du dich eben deswegen nicht bekümmern sollst, weil du sie nicht lenken kannst; überlaß die hebende oder zerstörende Witterung dem, der Sonne und Regen, Menschen und ihre Wirkungen und Gegenwirkungen in seiner Gewalt hat. Selbst bei einer ungünstigen Witterung erntet der verständige und emsige Ackermann doch noch immer mehr, als der dumme und träge. So fange denn muthig und vertrauensvoll einen Unterricht an, der, wenn er planmäßig und naturgemäß ertheilt wird, seiner Beschaffenheit nach ungemein segensvoll für das ganze Leben deines Schülers und Zöglings sein muß.

6.

Nichtigkeit der Einwendung, daß ungebildete Eltern die Nothwendigkeit und den Nutzen unmittelbarer Denkübungen nicht einsähen.

Laß dich in diesem Muthe und Vertrauen auch nicht durch den Gedanken stören, daß unverständigen Eltern diese Art des Unterrichts anstößig sein und dadurch dir und deiner Amtswirksamkeit schädlich werden könnte; weil es wol nicht möglich sein mögte, allen Eltern deutliche Vorstellungen von der Beschaffenheit, dem Zwecke und Nutzen der unmittelbaren Denkübungen beizubringen. Ich theile dir meine Gedanken und Erfahrungen über diese Einwendung in der Hoffnung mit, daß sie deinen Muth stärken und die gefürchtete Gefahr abwenden können.

Zuförderst hat ein Prediger oder Schullehrer, der sich das volle Zutrauen der Gemeine erworben hat, durchaus kein Einreden, noch viel weniger die Gefahr zu befürchten, von seiner Gemeine in seinen Schulverbesserungen behindert zu werden. Davon durch mehrfache anderweitige Erfahrungen auf's festeste überzeugt, stellte ich die unmittelbaren Denkübungen ohne alle Besorgniß an, und täuschte mich auch dismal nicht. Auch nicht ein einziges Wort, nicht eine Miene, selbst nicht ein Wort und eine Miene von Seiten unverständiger Gemeinglieder, verrieth mir je ein Mißfallen; ob ich gleich nicht leugnen mag, daß letztre anfangs hinterrücks sich nicht selten gewundert, gelacht, geschmält haben mögen. Sodann müßte man ja noch weit eher bei Einführung der pestalozzischen Zahlen-, Formen- und Zeichnenlehre Widerstand von Seiten der Gemeinen befürchten. Denn daß dergleichen Übungen noch viel auffallender, und dem, der nicht daran gewöhnt und den Zweck derselben zu fassen, nicht vermögend ist, selbst widrig sind; ja, daß selbst gebildete und im Denken geübte Männer an der Nutzbarkeit derselben lange genug

gezweifelt haben und mehrere noch daran zweifeln, ist ja bekannt. Und doch sind die pestalozzischen Lehrgegenstände, ist die pestalozzische Methode selbst in vielen Landschulen, wenn auch anfangs mit Widerspruch mancher Gemeinglieder, eingeführt. Auch kann ja schon der Prediger, und noch nachdrücklicher die höhere Behörde, den Gemeinen die Überzeugung geben, daß es unrecht sei, wenn sie sich in Sachen mischen wollen, welche Konsistorien, Prediger und Schullehrer besser verstehen müssen.

Und endlich mögte es auch wol so gar schwer nicht sein, verständigen und nachdenkenden Gemeingliedern von dem Zwecke der Denkübungen eine gewisse Ahnung zu verschaffen, die zur Beruhigung schon hinreichend ist, und, wenn auch nicht deutliche, so doch dunkle Vorstellungen von dem Nutzen derselben zu erzeugen. Die Leser mögen prüfen, ob folgendes Gespräch diese meine Aussage bestätigt.

A. Es werden aber jetzt doch recht wunderliche Sachen in der Schule getrieben!

B. Es freut mich, daß Sie mir das sagen, und es nicht im Herzen behalten, oder gar hinter meinem Rücken darüber schmähen; und noch mehr freut es mich, daß Sie nicht übereilt, sondern mit Nachdenken sprechen. Mancher mag wol gar ohne alles Nachdenken und Prüfen sagen: jetzt wird recht dummes Zeug in den Schulen getrieben! Sie wundern sich nur über manches, was da getrieben wird; und das ist natürlich und also nicht unrecht; denn was man nicht versteht oder begreift, darüber wundert man sich. Aber unverständig und schlecht ist es, das, was man nicht versteht oder begreift, gleich für dummes Zeug zu erklären. — Hoffentlich sind Sie doch darum auf Prediger und Schullehrer nicht böse, weil diese wunderliche Sachen treiben?

A. Fast mögte ich böse auf sie werden.

B. Nicht doch! Wie würde es Ihnen gefallen, wenn ich und Andre darum auf Sie böse wären, weil Sie manche wunderliche Sachen treiben?

A. Was? Ich triebe wunderliche Sachen?

B. Ja, Sie. Habe ich Ihnen nicht schon oft meine Verwunderung bezeugt, daß Sie auf einen hohen steilen Baum, der keine Äste zum Festhalten hat, hinaufklettern können? Verwundert sich nicht mancher darüber, daß Sie bei Ihrem von Natur so hitzigen Temperament doch mit Ihrer Familie und Ihrem Gesinde so sanft umgehn? Bin ich, oder sind Andre darum böse auf Sie?

A. Das wäre ja auch sehr unrecht; denn das, was Sie da von mir anführen, ist ja nichts Böses.

B. Sehen Sie wol, daß das, was Andre nicht einsehen, worüber sie sich wundern, daß mit Einem Worte wunderliche Sachen nicht gerade immer böse Dinge sind? Und nun frage ich Sie noch einmal: dürfen Sie wol darum auf Prediger und Lehrer böse sein, weil sie wunderliche Sachen treiben?

A. So, wie Sie die Sache vorstellen, darf ich es freilich nicht sein. Aber es werden doch jetzt gar zu wunderliche Sachen in Schulen getrieben.

B. Was wollen Sie mit dem Ausdrucke sagen: gar zu wunderliche Sachen?

A. Nun, sehen Sie, was Sie da von mir anführten, das können und thun viele andre Menschen, und jeder kann begreifen, wie ich durch Übung so habe klettern und durch Aufmerksamkeit mich so habe beherrschen lernen. Aber kein Vater unsrer Gemeine sieht ein, warum und wozu solche Sachen getrieben werden, als man jetzt in der Schule lehrt.

B. Sie wollen also sagen: viele, sehr viele können nicht begreifen, warum dis und jenes gelehrt wird? Nun, so will ich Ihnen denn einen Mann anführen, über dessen Lehren sich ein ganzes Volk verwunderte, den viele Tausende von Gelehrten und Ungelehrten, von Hohen und Niedrigen, von Armen und Reichen nicht verstanden und begriffen, ja, der einem ganzen Volke so wunderlich und verkehrt zu sprechen, zu lehren und zu handeln schien, daß sie ihn auf's schimpflichste tödteten — und der doch die Verehrung aller Völker und Zeiten verdient. Sie wissen, wen ich

meine; ich denke an Jesum Christum, von dem es heißt: alles Volk verwunderte sich seiner Lehre. Es kann also sogar etwas, worüber sich ein ganzes Volk wundert, gut, sehr gut und löblich und Gott wohlgefällig sein.

A. Daß Jesu Lehre gut und göttlich sei, kann aber doch jeder einsehen, der sie kennen gelernt hat; allein wozu dis und jenes, was in der Schule getrieben wird, gut sei, können wir nicht begreifen.

B. Woher kommt es denn, daß wir alle, auch die Ungelehrten unter uns, die Vortrefflichkeit der Lehre Jesu einsehen, da doch zu Christi Zeiten soviele Gelehrte sie nicht begreifen konnten? Nicht wahr, das kommt daher, weil wir von Jugend auf darin unterrichtet sind und die Wohlthätigkeit derselben an unsern Eltern, an uns selbst und an unzähligen Menschen erfahren haben. Wäre es nun nicht eben sowohl möglich, daß der Unterricht, der jetzt vielen wunderlich vorkommt, weil sie ganz anders unterrichtet wurden, unsern Nachkommen, welche ihn von Kindheit an empfingen und die Wohlthätigkeit desselben an sich selbst erfahren haben, so vortrefflich erschiene, daß sie es gar nicht begreifen könnten, wie ihren Vorfahren ein solcher Unterricht wunderlich und widrig vorkommen konnte? Sollten Sie nicht selbst etwas kennen, was unsern Vorfahren gar nicht gefiel, wir aber um alles nicht entbehren mögten?

A. Ja wohl! Da fällt mir ein, wie mir meine Eltern oft erzählt haben, wie ihre Eltern durchaus nichts von den Kartoffeln haben wissen wollen; und wer glaubt jetzt der Kartoffeln entbehren zu können?

B. Nun, auch das Beispiel paßt, ob ich gleich glaubte, Sie würden Luther's Kirchenverbesserung anführen, über welche Tausende und aber Tausende die Köpfe schüttelten, die sie sogar mit dem Schwerdte vertilgen zu müssen meinten, die wir aber jetzt als eine der höchsten Segnungen Gottes preisen. Also: daß viele eine Sache nicht als gut einsehen, beweis't noch nicht, daß sie schlecht sei. Und dann: wer sind denn die Wir, die es nicht begreifen können,

warum dis und jenes in der Schule getrieben wird? Nicht wahr, Ihr Bürger dieser Stadt (Bauern dieses Dorfs)? Aber es gibt auch noch andre Wir, nämlich: Schullehrer, Prediger, Schul- und Konsistorial-Räthe, mit Einem Worte, alle die Menschen, die lange und reiflich darüber nachgedacht haben, wie ein Kind zu einem verständigen, frommen und tugendhaften Menschen erzogen werden muß. Wenn nun jemand das Recht hätte, zu tadeln und abzuschaffen, was manchem wunderlich scheint, wer hätte wol dieses Recht? etwa Ihr, die Ihr Euch vorzüglich mit körperlichen Arbeiten beschäftigt, oder die, deren Beruf es ist, über das nachzudenken, was den Kindern zum Segen gereicht? — Zwar lese ich Ihre Antwort schon auf Ihren Blicken; aber da sehr viel darauf ankommt, daß Menschen es sich nicht herausnehmen, entscheidend über Dinge zu urtheilen, die sie nicht verstehen: so will ich Sie auch noch durch ein Beispiel, das Ihnen näher liegt, davon zu überzeugen suchen. Sie sind ein sehr geschickter Tischler. Wenn ich nun das weiß, und dennoch, und ob ich gleich nie über Tischler-Arbeit nachgedacht, nie einen geschickten Tischler beobachtet habe, mich hinstellen und Sie meistern wollte — sein Sie aufrichtig, was würden Sie dann wol sagen?

A. Aufrichtig gestanden, würde ich sagen: Sie sind ein geschickter und gewissenhafter Prediger, aber doch nicht ein geschickter Tischler. Es kann sein, daß dis und jenes noch besser gemacht werden könnte; aber Sie können das doch nicht mit solcher Gewißheit behaupten, als selbst ein gewöhnlicher Tischler.

B. Und diese Sprache würde ich Ihnen auch ganz und gar nicht übel nehmen. Aber wenn ich, der ich mich mit geistigen Gegenständen beschäftige und meinen Verstand durch vieles Nachdenken geschärft habe, mir nicht herausnehme und nicht herausnehmen darf, zu glauben, über körperliche Verrichtungen so richtig zu urtheilen, als der, welcher solche körperliche Verrichtungen von Jugend auf und gleichfalls mit Nachdenken getrieben hat — was sagen Sie nun davon, wenn ein Mensch, der nie unterrichtet, nie

über Unterricht nachgedacht, der Bildung des Geistes nie zu seiner Hauptbeschäftigung gemacht hat, über das urtheilen will, was gelehrt und wie es gelehrt werden soll, ja sich gar herausnimmt, darüber richtiger urtheilen zu können, als ein Studirter und besonders ein solcher Studirter, dessen Beruf und Geschäft es von Jugend an war, über menschliche Geistes- und Herzensbildung nachzudenken? — Sie sind ein verständiger Mann und frei von Stolz und Eigendünkel, und daher frage ich Sie nun vor Ihrem Verstande und Gewissen: wer muß es wol besser verstehen, was für Kinder gut und nützlich ist, gelehrte und einsichtsvolle Männer meines, oder Männer Ihres Standes?

A. Allerdings müssen Prediger ꝛc. das besser verstehen, als wir, und Sie wissen, daß ich mich für meinen Theil damit um so mehr beruhige, weil ich unsern Prediger als einen einsichtsvollen und frommen Mann kenne, und es weiß, daß er es mit der Schule herzlich wohl meint. Nur würde es mir doch sehr lieb sein, besonders um einige unverständige Tadler zum Schweigen zu bringen, wenn ich absähe, was es zur Frömmigkeit und Tugend beitragen kann, wenn die Kinder angeben müssen, was sie um sich her sehen, was sie hören, schmecken ꝛc. können, was unter, über, vor, hinter ꝛc. ihnen ist, was Gattungen, Arten, Nebenarten sind ꝛc.

B. Ganz deutlich werde ich es Ihnen vielleicht nicht machen können, warum dergleichen Denkübungen, wie wir sie nennen, nothwendig und nützlich sind; aber hoffentlich werden Sie den Nutzen derselben ahnen und dunkel fühlen lernen, wenn Sie mir aufmerksam zuhören. Was der Mist dem Lande ist, das sind die Denkübungen dem kindlichen Geiste.

A. Pfui, das ist ja ein häßlicher Vergleich!

B. Sie sind selbst Schuld daran, daß ich mich dieser Vergleichung bediene. Ihnen scheinen ja die Denkübungen garstig. Nun sehen Sie, der Mist scheint auch eine garstige Sache zu sein. Wenn nun aber jemand zu Ihnen sagen wollte: pfui! warum fahren Sie solch häßliches Zeug

auf Ihr gutes Land? nicht wahr, so würden Sie ihm antworten: das Land wird erst recht gut durch den häßlichen Dünger; freilich will ich nicht Mißernten, aber ohne Mist kann ich auch keine gute Ernte erwarten; das beste Land trägt Dornen und Disteln und Unkraut, wenn es nicht mit Mist gedüngt wird. Sehen Sie, grade so ist's mit den Denkübungen, und ich wiederhole noch einmal: sie sind für den kindlichen Geist, was der Dünger dem Lande ist. So wenig man den Dünger ernten will, den man auf den Acker fährt, so wenig will man durch die Denkübungen die Kinder blos rechts und links unterscheiden rc. lehren. Sowie durch den Dünger der Acker tüchtig gemacht werden soll, aus dem wohl ausgesuchten reinen Samen viele und gute Früchte zu erzeugen, so soll auch durch die Denkübungen der gute Boden der Kinder, d. h., der Geist, den Gott ihnen gegeben hat, tüchtig gemacht werden, den heiligen Samen der Religions- und Sittenlehre, das Wort des Lebens, aufzunehmen und vielfältige Früchte tragen zu lassen. Sowie man den tüchtigen Ackersmann ganz vorzüglich daran erkennt, daß er den Boden ordentlich zu düngen und überhaupt geschickt zuzubereiten versteht, und seine ganze Haushaltung so anlegt, daß es ihm nie an hinlänglichen Düngungsmitteln fehlt: so erkennt man auch einen tüchtigen Schulmann ganz vorzüglich daran, daß er dem kindlichen Geiste die innere Kraft und Lebendigkeit zu geben versteht, durch welche es allein möglich ist, höhere Belehrungen aufzunehmen und in segensvolle Früchte zu verwandeln.

A. Da geht mir wirklich ein Licht auf, durch welches ich in der Ferne etwas schimmern sehe, das ich sonst nicht einmal ahnete. Und das ist mir ganz klar, daß der menschliche Geist eben so wohl erst gestärkt werden muß, wenn er etwas fassen, aufnehmen und Früchte tragen lassen soll, als ein Acker vielfach bearbeitet werden muß, um fruchtbar zu werden. Aber das sehe ich noch nicht ein, wie grade das Sprechen von weltlichen Dingen fähig

machen soll, den höhern Unterricht von Gott und göttlichen Dingen besser zu fassen.

B. Vielleicht wird Ihnen auch hierin einiges Licht aufgehen, wenn Sie folgende Worte Christi recht erwägen: glaubet ihr nicht, wenn ich von irdischen Dingen sage, wie würdet ihr glauben, wenn ich von himmlischen Dingen sagen würde? In diesen Worten liegt eine große Wahrheit, welche man lange übersehen hat, und die erst neuere Erzieher, nach besserer Bekanntschaft mit den Kräften und der Bildungsart des menschlichen Geistes, als höchst wichtig einsehen gelernt haben, die Wahrheit: wer himmlische Dinge fassen, glauben und durch sie sich regieren lassen soll, der muß es erst verstehen lernen, wenn jemand von irdischen Dingen zu ihm spricht. An irdischen Dingen muß ich den Verstand erst üben, weil das Irdische vor Augen liegt und also leichter zu begreifen ist. Wer sein Nachdenken und seinen Verstand an irdischen Dingen, die ihm vor den Sinnen liegen, recht geübt hat, dem wird es auch leichter werden, das Himmlische und Göttliche zu verstehen.

A. Das läßt sich hören. Aber Christus sprach ja doch nicht so viel von weltlichen Dingen, als jetzt in den Schulen davon gesprochen wird.

B. Christus unterrichtete ja auch nicht Kinder, sondern erwachsene Leute. Und doch machte er selbst diesen, ja sogar seinen Jüngern noch, nachdem er sie lange unterrichtet hatte, das Himmlische und Göttliche durch sinnliche Bilder, durch irdische Gleichnisse, durch weltliche Geschichten begreiflich und eindringlich. Statt zu sagen: durch mich sollen alle Menschen auf der Erde auf's vollkommenste und deutlichste belehrt werden, nennt er sich ein Licht, das die Welt erleuchtet. Statt zu seinen Jüngern zu sagen: ihr sollt den herrschenden Sünden und Lastern steuern, sollt bessere, Gott wohlgefälligere Sitten auf der Erde einführen, müßt also vor allen Dingen selbst gebesserte und heilige Menschen sein, spricht er: ihr seid das Salz der Erde; so nun das Salz dumm wird, womit soll man salzen? Um die Wahrheit begreiflich zu machen, daß wir der Vergebung

unserer Fehler nicht werth sein, wenn wir nicht Geduld und Nachsicht gegen unsre fehlenden Brüder beweisen, erzählt er eine Geschichte von zwei Schuldnern. Statt zu lehren: jeder Mensch, von welcher Religion, von welchem Volke er sei, ist unser Nächster, und wer einem Unglücklichen zur Hülfe nahe ist, muß sich an ihm als Nächster beweisen, erzählt er die herrliche Geschichte vom barmherzigen Samariter. Den gebesserten Sinn des Menschen vergleicht Christus so trefflich mit einem guten, den ungebesserten Sinn mit einem faulen Baume; und nun die Folge: ein guter Baum kann nicht arge Früchte tragen, und ein fauler Baum kann nicht gute Früchte tragen. Wer seine Rede aufmerksam anhört und nach ihr sich bildet, den vergleicht Christus mit einem klugen Manne, der sein Haus auf einem Felsen baute. Da nun ein Platzregen fiel und ein Gewässer kam und weheten die Winde und stießen an das Haus, fiel es doch nicht; denn es war auf einem Felsen gegründet. So macht Christus durch weltliche Geschichten, durch sinnliche Bilder das Himmlische, Unsichtbare und Ewige selbst für erwachsene Menschen begreiflich und eindringlich. Und wir, die wir auch in der Lehrerweisheit kein höheres Muster als Christum haben, wir sollten ihm nicht nachahmen? nicht den Verstand der Kinder durch Sprechen über leichte, ihnen vor Augen liegende Dinge fähig und geschickt machen, das Schwerere, das Höhere, das Unsichtbare, das Ewige zu verstehen? Kann man nicht besonders von Kindern sagen: wie wollen sie das Göttliche und Himmlische begreifen, wenn ihr Verstand nicht an irdischen, ihnen vor Augen liegenden Dingen geübt ist, wenn sie kaum rechts von links unterscheiden können?

A. Ich danke Ihnen für Ihre Belehrung. Immer deutlicher wird es mir, daß dergleichen Unterhaltungen mit Kindern nothwendig und nützlich sind.

B. Und ganz deutlich, bis zur herzlichen Dankbarkeit für die frommen Bemühungen unsrer jetzigen Lehrer und Prediger deutlich, wird Ihnen dis werden, wenn erst die Erfahrung Ihnen beweisen wird, wie ein auf solche Art

unterrichtetes Kind sich nicht den ungeschlachten und rohen Menschen beigesellen kann, deren es jetzt soviele gibt; wie die nach Jesu Winken und Beispielen unterrichteten Kinder wahrhaft verständige, fromme, tugendhafte, brauchbare und heitere Menschen werden, wenn nicht eine verkehrte Behandlung und Erziehung im elterlichen Hause das niederreißt, was in wohl eingerichteten Schulen aufgebaut wird.

7.

Methode, nach der die Denkübungen angestellt werden müssen.

Hier entsteht die Frage: ob die katechetische Lehrart im strengsten Sinn genommen bei den Denkübungen angewendet werden müsse? Die katechetische Lehrart im strengsten Sinne, oder, wie man sie dann auch nennen kann, die sokratische Lehrart wird angewendet, wenn man blos auf das, was das Kind schon weiß, weiter baut, wenn man es durch künstliche Fragen dahin bringt, daß es das bereits Erkannte aussagen muß, es dann durch eben so künstliche Fragen dahin führt, daß es aus dem bereits Erkannten eine neue Erkenntniß so herleitet, als sei es schon vorher im Besitz derselben gewesen, und wenn man durch die Antworten, die man erhält, die Kinder so künstlich auf das, was sie erkennen und aussprechen sollen, hinleitet, daß sie es gleichsam selbst finden. Es ist hier nicht der Ort, von dem großen Mißbrauche zu reden, der mit dieser Kunst getrieben, noch zu untersuchen, ob sie bei irgend einem Lehrgegenstande zu empfehlen ist *). Genug, allgemein ist man jetzt wol darüber einverstanden, daß die An-

*) Man vergleiche darüber: Niemeyer's Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, und Riemann's Beschreibung der v. Rochow'schen Lehrart in Volksschulen.

Anwendung der sokratischen Methode nach ihren strengsten Foderungen am wenigsten bei Kindern anwendbar sei, denen es an allen Vorkenntnissen fehlt, worauf man bauen könnte. Aber eben so gewiß scheint es auch zu sein, daß die katechetische Lehrart im gemäßigten Sinne für Kinder dieses Alters und vorzüglich bei den Denkübungen am wenigsten entbehrt werden könne. Denn man hat es ja hier mit Kindern zu thun, deren Aufmerksamkeit bald ermüden, deren Nachdenken bald erschlaffen, deren Geist wenig bereichert werden würde, wenn man ihnen das Beizubringende in einer zusammenhängenden, wenn auch noch so deutlichen und faßlichen Rede vortragen wollte. Am wenigsten kann bei den Denkübungen die katechetische Lehrart entbehrt werden. Hier sollen ja die Kinder um sich schauen, betrachten, vergleichen, urtheilen lernen; würde ihnen nun alles blos vorgesagt, so würde ja nicht eigentlich ihr gesammtes Erkenntnißvermögen, sondern nur ihr Gedächtniß entwickelt. Der Verstand der Kinder soll in Thätigkeit gesetzt werden; sollen sie aber ihren Geist selbstthätig und zweckmäßig selbstthätig gebrauchen, so müssen sie dazu durch Fragen nicht blos aufgefodert, sondern auch zu einem bestimmten Ziele hingeleitet werden. Nur sei es nicht die eigentlich sokratische, sondern die katechetische Methode im gemäßigten Sinne, deren sich der Lehrer bedient; das heißt, der Lehrer hole nicht zu weit aus, zerspalte die Begriffe nicht zu sehr, führe nicht durch weite Umwege zum Ziele, glaube nicht, jeden Begriff erst durch mehrere Vorfragen deutlich machen zu müssen, und gebe den Kindern die Begriffe, deren Kenntniß ihnen nützlich ist, die er aber katechetisch nicht anders als durch vielfältige und künstliche Frage-Wendungen erläutern könnte, lieber in einer faßlichen, mit einem Beispiele verbundenen Erklärung, zu deren Nachsprechen er sie auffodert. Haben sie die Erklärung nebst dem Beispiele richtig nachgesprochen, so kann sich der Lehrer durch wenige Fragen überzeugen, ob sie sie gefaßt und verstanden haben. Wie schwer würde es z. B. halten, wie viele Fragen, wie weite Ausholungen

würde es erfodern, um die Kinder dahin zu bringen, daß sie die Erklärung des Begriffs „gut" mit den Worten angäben: gut ist das, was seine Bestimmung erfüllt. Sagt der Lehrer dagegen den Kindern vor: „mit einer Feder will ich leicht und schön schreiben; die Feder, mit der ich leicht und schön schreiben kann, ist eine gute Feder;" läßt er dis von den Kindern deutlich nachsprechen, fragt er dann: welche Feder könnt Ihr eine gute nennen? und gibt er noch mehrere dergleichen Beispiele: so bekommen sie auf eine viel leichtere, schnellere und für sie weit faßlichere Art eine hinlänglich deutliche Einsicht von dem Begriffe „gut." Die in der Folge bei jeder einzelnen Denkübung vorkommenden katechetischen Unterredungen werden die hier gemeinte katechetische Methode im gemäßigten Sinne noch anschaulicher darthun.

Die weitschweifige, zu viel Zeit raubende und die Kinder zu sehr zerstreuende und vom Hauptzweck abführende sokratische Methode kann der Lehrer dann um so eher entbehren, wenn er die etwas längern und schwerern Fragen allemal, und das, was die Kinder thun sollen, oft wiederholen läßt. Dadurch wird nicht blos die Achtsamkeit, sondern auch das Verständniß der Kinder ungemein geschärft. Dadurch lernt aber auch der Lehrer zugleich einsehen, ob die Kinder ihn recht verstanden haben, ob sie auch deutlich wissen, was sie thun sollen. Die nachfolgenden praktischen Übungen werden dazu hinlängliche Beispiele liefern. Auch muß der Lehrer vom Anfange seines Unterrichts an, bis er der ganzen Aufmerksamkeit seiner Schüler versichert ist, die Kinder, besonders die trägen und zerstreuten, oft nach seiner Frage mit der Frage überraschen: was habe ich gefragt? Zweckmäßiger kann zugleich die dem Kinde besonders bei schwierigen Fragen zum Besinnen nöthige Zeit nicht ausgefüllt werden. Eben so muß der Lehrer nach der Antwort oft fragen: ist die Antwort wahr? ist sie aber auch richtig? d. h., ist das Gesagte, wenn es auch wahr ist, eine richtige Beantwortung der Frage? Ist die Frage nach allen ihren Theilen beantwortet? Ein aus der

Wiederholung des Religions-Unterrichts hergenommenes Beispiel erläutere diese nothwendige Foderung. L. Nun A., Du sollst eine leichte Frage beantworten: was heißt, Gott ist der allervollkommenste Geist? — B., was soll A. sagen? K. B. Er soll sagen, was das heißt, Gott ist ein Geist. L. Hat B. alles gehört? Habe ich so gefragt? K. Nein, Sie haben gefragt, was das heißt, Gott ist der allervollkommenste Geist. K. A. Gott ist der allervollkommenste Geist heißt, Gott ist ein unsichtbares verständiges Wesen. L. Ist das wahr? — Aber was tadelt Ihr dennoch in seiner Antwort? K. Er hat nicht auf die ganze Frage geantwortet. L. Was habe ich gefragt? — Was hat er aber nur beantwortet? K. Was das heißt, Gott ist ein Geist. L. Welchen Begriff hat er also nicht erklärt? K. Den Begriff: allervollkommenster. L. Was hätte er also noch hinzusetzen sollen? K. Das alle gute Eigenschaften im höchsten Grade besitzt.

Ferner muß der Lehrer die Kinder vom Anfange des Unterrichts an gewöhnen, daß sie bei jeder Antwort den Haupttheil der Frage wiederholen. Z. B. Lehrer: wie sieht der Ofen aus? Kinder: der Ofen sieht schwarz aus. L. Wie nannten wir das Vermögen zu sehen? K. Das Vermögen zu sehen nannten wir den Sinn des Gesichts. Dadurch sichert sich der Lehrer die Aufmerksamkeit der Kinder auf alle seine Worte, erkennt, ob sie seine Fragen verstanden haben, stärkt die Geisteskräfte der Kinder mehr, als durch ein weitläuftiges, streng methodisches Hin- und Herfragen, um nur die Ja- und Nein-Antworten gänzlich zu vermeiden, und erspart sich die zu ängstliche Sorge, jede Frage zu vermeiden, auf die nicht anders, als mit ja oder nein geantwortet werden kann.

Da mit der Erinnerung an den erkannten Namen der Dinge sich die Dinge selbst der Seele wieder vorstellen; da nur der eine Sache recht versteht, der sie Andern deutlich vortragen kann; da Worte nicht blos Kennzeichen sind, ob man etwas recht oder falsch verstanden habe, sondern auch Mittel, jemandem seine Gedanken deutlich zu machen;

so müssen schon deswegen die Denkübungen stets mit Sprechübungen verbunden, das heißt, die Kinder müssen bei diesem Unterricht soweit als möglich in sprechende Thätigkeit gesetzt werden. Das geschieht theils dadurch, daß sie auf die ihnen vorgelegten und ihren Fähigkeiten und Vorkenntnissen angemessenen Fragen antworten, theils dadurch, daß sie kleine Pensa nach ihren einzelnen Theilen wörtlich wiederholen, theils dadurch, daß ihnen manche Kenntnisse und Erklärungen, deren sokratische Entwickelung zu weitläuftig und zerstreuend sein würde, zum wörtlichen Nachsprechen wörtlich vorgesagt werden. Dergleichen Sprechübungen sind besonders für Kinder dieses Alters und namentlich für Kinder der Landleute durchaus nothwendig und überaus wohlthätig. Denn gewöhnlich treten sie mit großer Schüchternheit in die Schule; wie kann diese besser zerstreut werden, als dadurch, daß sie auf eine für sie leichte und angenehme Art zum Sprechen aufgefodert werden! Noch gewöhnlicher ist ihre Aussprache undeutlich, die Mundart, in der sie reden, platt und fehlerhaft; wie können sie beides leichter verbessern lernen, als dadurch, daß man ihnen recht oft zum deutlichen und richtigen Sprechen Veranlassung gibt! Am wenigsten darf man von Kindern dieses Alters und Standes erwarten, daß sie mit dem gehörigen Accent und Redeton sprechen können. Auch das sollen und können die Denkübungen durch eine zweckmäßige Methode bewirken. Was die undeutliche Aussprache und die platte Mundart betrifft, so werden sie sich verlieren, theils durch die deutliche und hochdeutsche Aussprache des Lehrers, theils dadurch, daß die Kinder oft mit richtiger Aussprache und in hochdeutscher Mundart vorgesagte Sätze nachsprechen, theils dadurch, daß der Lehrer eine undeutliche Aussprache und ein plattdeutsches Wort nicht nur nie ungerügt läßt, es vielmehr stets und sogleich verbessert, sondern auch die Kinder stets und sogleich anhält, es so verbessert noch einmal auszusprechen. Einen richtigen Accent und Redeton wird der Lehrer, so ungemein schwierig es auch scheinen mag, den Kindern doch gewiß nach und nach angewöhnen,

wenn er das, was er ihnen vorspricht, selbst mit dem richtigen Accent und Ton vorsagt; wenn er darauf hält, daß sie es eben so nachsprechen; wenn er ihre falsche Accentuirung jedesmal sogleich verbessert und so verbessert von ihnen wiederholen läßt; wenn er durchaus nicht eher ruht, also einen Satz so lange wiederholen läßt, bis erst ein Kind und dann alle Kinder ihn mit richtiger Aussprache wiederholen; wenn er es dahin bringt, daß die Kinder überzeugend wissen, unser Lehrer hält nicht blos darauf, daß wir alles nachsprechen, was, sondern auch so, wie er es vorspricht; wenn er zu dem Ende auch darin nicht müde wird, zu fragen: was für einen Fehler hat N. gemacht? hat er alles gesprochen, was ich sagte? hat er alles so ausgesprochen, wie ich es vorsprach? Dabei braucht er ihnen gar keine eigentliche Regel zu geben, wie eine Frage, ein nachdrucksvolles Wort, ein Gegensatz, ein Vor- oder Nachsatz rc. ausgesprochen werden müsse. Durch die obengenannten Mittel wird es der Lehrer, wie der Verfasser es in der Leipziger Bürgerschule hörte und aus eigener Erfahrung weiß, dahin bringen, daß die Kinder zuletzt einen festen Takt in einer richtigen, angenehmen und ausdrucksvollen Aussprache erhalten, und die Abweichungen einzelner unachtsamen selbst bemerken und angeben. Durch schriftliche Beispiele läßt sich dis nicht deutlich machen; und für einen denkenden und geschickten Lehrer, der selbst ausdrucksvoll zu lesen und zu sprechen versteht, bedarf es auch außer den eben gegebenen Winken keiner weitern Anweisung.

Was bei jeder einzelnen Übung in Absicht der Methode noch besonders zu bemerken ist; welchen methodischen Gang man bei jeder derselben zu nehmen habe: das wird am gehörigen Orte näher entwickelt werden.

8.

Foderungen an den, der die Denkübungen anstellen soll.

Aber wenn auch der musterhafteste Plan, wenn auch ein ganz naturgemäßer Gang, wenn auch die zweckmäßigste Methode für Denkübungen aufs deutlichste und faßlichste vorgeschrieben ist: so erfodern sie, wenn sie wahrhaft fruchtbar und segensvoll betrieben werden sollen, doch immer noch einen treuen und geschickten Lehrer. Auch die deutlichste schriftliche Anweisung, welche Übungen, in welcher Reihe, wie und warum sie vorgenommen werden sollen, besteht aus Buchstaben, aus todten Buchstaben, die nur erst der Geist des Lehrers in Kraft und Leben verwandeln kann. Diesen belebenden Geist hat nur der treue und geschickte Lehrer. Treu ist der Lehrer, dem es ein lebendiger Ernst ist, alle Lehrerpflichten gewissenhaft zu erfüllen, und der, um sie immer vollkommner zu erfüllen, alle seine Kräfte anwendet und keine Mühe scheut. Geschickt (oder klug in seinem Fache) ist der Lehrer, der es weiß, wie er es anzufangen hat, um seine Schüler zu verständigen, frommen, guten und brauchbaren Menschen zu bilden, und der die Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt, die dazu erfodert werden, um diese hohen Zwecke zu erreichen. Welch' ein großes Ding ist es um einen treuen und klugen (geschickten) Haushalter!

Sagst du nun vielleicht: einen treuen Lehrer in dem von dir angegebenen Sinne glaube ich mich mit gutem Gewissen nennen zu dürfen; denn es ist mein ernstlicher Wunsch, ein wahrer Lehrer nach Jesu Sinn und Bilde zu werden; mein redlichster Wille, meine Lehrerpflichten immer vollkommner zu erfüllen, mein eifrigstes Bestreben, die mir anvertrauten Kinder nicht blos zu gewissen mechanischen Fertigkeiten zu führen, sondern vorzüglich ihren Geist und ihr Herz zu bilden. Aber ich fühle es, daß es mir an den dazu nöthigen Kenntnissen, an dem dazu erfo-

derlichen Geschick fehlt; ich weiß nicht, wie ich es recht anzufangen habe, um die großen Zwecke meines Berufs zu erreichen. Sprichst du so mit wahrem Ernste, mit ungeheuchelter Bescheidenheit und bittrer Wehmuth, so höre das erhebende Wort: man suchet nicht mehr an den Haushaltern, denn daß sie treu erfunden werden. Deine Treue kann und wird dich dahin führen, auch ein kluger (ein geschickter) Haushalter in dem heiligen Gottesreiche, in der Kinderwelt, zu werden. Denn ein treuer Lehrer sucht seine Pflichten immer besser kennen, immer geschickter erfüllen zu lernen. Zu diesen Pflichten gehört ganz vorzüglich eine absichtliche und naturgemäße Entwicklung und Bildung der Geisteskräfte. Überzeuge dich also von dem Endzwecke, der Nothwendigkeit und dem Nutzen unmittelbarer Denkübungen durch sorgfältige Überlegung dessen, was bei Nr. 5. davon gesagt wurde, mache dich nach den Belehrungen unter Nr. 1. mit den Kräften des menschlichen Geistes und mit dem naturgemäßen Gange ihrer Entwicklung (nach Nr. 3.) bekannt, denke, nach den Fingerzeigen bei Nr. 7., über die bei den Denkübungen im Allgemeinen zu beobachtende Methode nach, suche dann jede einzelne Übung nach ihrer Beschaffenheit, ihrem Zwecke und ihrer Methode, zufolge der besondern und deutlichen Anweisungen, die dir darüber gegeben werden sollen, kennen zu lernen, mache dich mit dem Gange der katechetischen Unterredungen, die jeder Übung beigefügt sind, so genau bekannt, daß du ihn, wenn auch nicht ganz wörtlich, doch dem Sinne nach, mit deinen Schülern zu wiederholen vermagst, erbitte dir bei dem, was dir etwa noch nicht ganz deutlich sein sollte, die Belehrung und Zurechtweisung deines Predigers, und — sei dann überzeugt, daß du gleich, wenn auch nicht ganz zweckmäßig, doch mit großem Nutzen, und nach und nach immer zweckmäßiger und immer segensvoller das große Geschäft der Verstandesbildung der dir anvertrauten Kinder besorgen wirst.

Dieser immer fruchtbarere Segen deiner Arbeit an der Erkenntnißkraft der dir anvertrauten Jugend hängt aber auch ganz besonders von dem ernsten Vorsatz ab: sowol dein Lehramt überhaupt, als auch alle einzelne Geschäfte desselben, folglich auch die Denkübungen, mit rechtem Geiste und dem wirksamsten körperlichen Ausdruck zu erfüllen.

Der Geist aber, der keinem einzigen Erzieher, also auch nicht dem Elementarlehrer, dessen Unterricht stets erziehend sein muß, fehlen, der ihn bei jeder einzelnen seiner Verrichtungen beseelen sollte, den man also mit Recht den einzig rechten Geist des Lehrers nennen kann, ist der Geist frommer Liebe, der sich durch ernste Freundlichkeit und durch geregelte Lebhaftigkeit am wirksamsten ausdrückt.

Jede Pflanze hat ihren eigenthümlichen Boden, in welchem sie am besten, in welchem sie ohne alles Hinzuthun der Kunst gedeiht; ihr eigenthümliches Klima, unter dessen Einfluß sie sich zu ihrer höchsten Vollkommenheit entwickelt. Der eigenthümliche Boden, das eigenthümliche Klima, in und unter welchem Menschenbildung allein gedeihen und wahrhaft vollkommne und erfreuliche Früchte erzeugen kann, ist die fromme Liebe des Erziehers. Zwar kann die Kunst manches veranstalten, um den fremdartigen Boden, das abweichende Klima dem natürlichen Boden und Klima anzunähern, aber ihre volle Höhe erreicht dadurch die Pflanze, ihre ganze Lieblichkeit erreichen dadurch die Blüten und Früchte derselben nicht. Angewöhnen, anzwingen, anbetteln, anschmeicheln kann man manches den Kinderseelen; aber zu einem naturgemäßen Wachsthum, zur vollkommnen Reife, zur höchsten Ausbildung, zur lieblichsten Würde entwickeln sich die Kräfte des verständigen, freien und sittlichen Wesens lediglich durch Liebe, durch weise und fromme Liebe. Liebe ist ein inniges Wohlgefallen, eine herzliche Freude an einer Sache oder Person. In der Natur der Eltern liegt eine solche Liebe gegen ihre Kinder; in der Natur jedes unverdorbenen Menschen regt sich eine solche Liebe

bei dem offenen, lieblichen Gesicht, dem unschuldigen und unbefangenen Wesen eines Kindes. Eine solche, sich uns von selbst unwillkührlich aufdrängende Liebe gegen Kinder kann man mit Recht eine natürliche Liebe nennen. Jene blos natürliche Liebe der Eltern kann leicht in schwache Affenliebe ausarten, und diese natürliche Liebe gegen die gesammte Kinderwelt bleibt eine blos unwillkührliche Neigung, hängt von Temperament und Launen ab, und ist weder dauerhaft, noch wirksam, wenn sie nicht eine fromme Liebe ist. Fromm ist die Kinderliebe, die aus tiefer Ehrfurcht gegen die großen Anlagen und Kräfte entsteht, welche Gott in Kinderseelen gelegt, gegen die hohe Bestimmung, zu der Gott den Menschen erschaffen, gegen die vielen Veranstaltungen, die Gott zur Erziehung und Glückseligkeit des Menschengeschlechts getroffen hat, und aus innigem Gefühl der großen Verantwortlichkeit, welche dem bevorsteht, der verständige und unsterbliche Geister zu bilden unternimmt. Eine solche fromme Kinderliebe ist eben sowol weise, als dauerhaft und wirksam. Sie ist weise, d. h., sie hat immer den hohen und heiligen Endzweck im Auge: das Kind zur höchsten Menschenwürde und dadurch zur höchsten Glückseligkeits-Würde und Glückseligkeits-Fähigkeit zu führen; sie wendet also auch da, wo es sein muß, Härte und Strenge an, verlangt Anstrengung und Aufopferung, läßt sich durch freundliche Mienen nicht bethören, durch Schmeicheleien nicht einschläfern, durch Troz und Eigensinn nicht abschrecken; sie ist dauerhaft, denn sie hat ja nicht ihren Grund in vorübergehenden Erscheinungen, in veränderlichen Launen und Gefühlen, sondern sie entspringt aus den gegründetsten und dauerhaftesten Gefühlen ewiger Wahrheiten; sie ist am wirksamsten, eben weil sie nicht schwach und vorübergehend und wankelmüthig, sondern weise und bleibend und fest ist.

Ihre Wirksamkeit hängt aber großentheils auch von der äußern Gestalt ab, in der sie unter Kindern auftritt, mit ihnen spricht, sich mit Einem Worte für sie wahrnehmbar äußert. Jede Liebe verbreitet Freude und Innig-

keit über unser ganzes Wesen, und diese Freude und Innigkeit offenbart sich natürlich durch Freundlichkeit im Antlitz. Blos natürliche oder leidenschaftliche Liebe geht leicht in Süßlichkeit der Mienen, in Verzuckungen der Gesichtsmuskeln, in Tändeln und Schmeicheln über; fromme Liebe kann eben so wenig den Grundausdruck der Liebe: Freundlichkeit, verleugnen; aber diese Freundlichkeit ist stets mit dem Ernste gepaart, den der Eindruck heiliger religiöser Überzeugungen so natürlich im Antlitze des Frommen zurückläßt; mit einem Ernste, der zwar hie und da scherzen, aber nie tändeln, zwar lächeln, aber nicht überlaut lachen, zwar freudig loben, aber nicht enthusiastisch rühmen oder schmeicheln, zwar sanft und gefühlvoll die Wange streicheln, aber nicht kosen und liebeln kann; mit einem Ernste, der stets Herr seiner Mienen und Worte bleibt selbst bei der entzückendsten Freude, die ihm im Herzen wohnt und im Auge durch eine Thräne der Rührung hervorstralt; mit einem Ernste, der das freundliche Gesicht mit himmlischer Würde verschönt und der Freundlichkeit erst einen bleibend wohlthätigen Eindruck verschafft. Denn ernste Freundlichkeit ist für das unverdorbene Kindheitsgefühl die höchste Aufmunterung, der größte Lohn, und sichert dem Lehrer eine Achtung und Liebe, durch die er alles vermag.

Verbindet nun der Lehrer mit dieser ernsten Freundlichkeit noch geregelte Lebhaftigkeit, so ist seinem Vortrage hohe und gesegnete Wirksamkeit gesichert. Dem lebhaften Lehrer sieht und hört man es an, daß er Theil nimmt an dem, was er vorträgt, daß es ihm wichtig ist, ihm am Herzen liegt, daß seine Schüler verstehen und empfinden sollen, was er vorträgt; der lebhafte Lehrer spricht laut und mit Wärme, behält alle seine Schüler in stetem Augenmerk; es ist ihm nicht möglich, lange unbeweglich auf einer Stelle zu sitzen; bald steht, bald geht er, bald tritt er vor diesen, bald vor jenen Schüler hin und faßt ihn scharf in's Auge. Eine solche Lebhaftigkeit ist vorzüglich Folge der Temperaments-Beschaffenheit, mithin eine Gabe der Natur; und wem Gott sie verlieh, der hat in

ihr ein köstliches Beförderungsmittel der hohen Zwecke des Lehrerberufs. Aber er muß nur auch nicht jeden Ausdruck, wozu ihn sein Temperament verleitet, für lobenswerthe und wirksame Lebhaftigkeit halten, muß nicht vergessen, daß auch Feuer gedämpft und geleitet werden muß, wenn es nicht verderblich wirken soll. Schreiendes und schnelles Reden, das einem sprudelnden, tobenden und schnell dahin strömenden Meeresstrudel gleicht, Gestikuliren, Springen, Lachen, Jagd auf Späße und Witzeleien — das sind wilde Auswüchse eines lebhaften Temperaments, die du durchaus ausrotten mußt, wenn deine natürliche Lebhaftigkeit nicht Unheil statt Segen stiften soll. Öftere ernste Überlegung deines ernsten Berufs und anhaltende Wachsamkeit auf dich selbst wird jene Auswüchse abschneiden und deine Lebhaftigkeit in wohlthätigen Schranken halten. Wem dagegen Wärme und mit ihr das Leben fehlt, das sie über ein menschliches Wesen ausgießt, der mache es zu einem Hauptgeschäft, sich zu erwärmen an der holden Freundlichkeit, sich zu beleben an der muntern Lebendigkeit der Kinder, der suche den Umgang gebildeter lebhafter Menschen, beachte den Ton ihrer Stimme, den Ausdruck ihres Gesichts, die Bewegung ihres Körpers, und lerne von ihnen; und vor allem, der erwärme recht oft und recht angelegentlich sein Herz durch Überlegung der heiligen Zwecke seines Berufs, durch absichtlich erregte Theilnahme am Wohle der Menschheit und des Vaterlandes und durch Vergegenwärtigung des höchsten Musters einer segensvollen Lebhaftigkeit. Es gibt der Lagen so manche, in denen Christus mit hoher Lebhaftigkeit spricht und handelt; diese Lagen vergegenwärtige man sich in seinem Gemüthe, überdenke das hochherzige Benehmen, beherzige die kraftvollen Worte des Menschen-Erlösers, und lese nun, wenn das Gefühl so ganz voll ist von dem, der so heilig empfand und so gewaltiglich redete, die einfache und rührende Darstellung von dem allen in den heiligen Schriftstellern. Diese oft hervorgerufene Wärme des Gefühls, dieses oft erweckte heilige Leben in dem, aus dem lebendiges Wasser hervorquoll, der lebendiges

Brot uns darreicht, — wird nach und nach dem Wesen, auch des kalten Menschen Wärme und seiner Thätigkeit hinlängliches Leben ertheilen *).

Ohne jene ernste Freundlichkeit und diese geregelte Lebhaftigkeit kann kein einziger Lehrgegenstand, können am wenigsten die Unterrichtsgegenstände fruchtbar und segensvoll betrieben werden, die es nicht etwa mit Ertheilung nützlicher Kenntnisse, sondern mit ächt menschlicher Bildung und mit einer Menschenklasse zu thun haben, die man nicht durch Vorhalten des großen Nutzens eines Lehrgegenstandes zur Aufmerksamkeit erwecken kann und darf, sondern für die es keinen beachtungswerthen Stoff gibt, wenn nicht die Art, wie der Lehrer sie selbst und seinen Stoff behandelt, sie zur angestrengten Achtsamkeit reizt. Daß zu diesen Unterrichtsgegenständen auch die Denkübungen gehören, liegt am Tage. Darum darf es dem, der durch sie die Aufmerksamkeit der Kinder fesseln und ihre Geisteskräfte entwickeln und bilden will, nicht an frommer Kinderliebe, die sich natürlich durch ernste Freundlichkeit und vorzüglich wirksam durch geregelte Lebhaftigkeit äußert, fehlen.

---

*) Der Verfasser rechnet es mit zum 2ten Cursus des religiösen und sittlichen Unterrichts, dergleichen Scenen aus Jesu Leben dem Gefühle der Kinder vorzuführen und ihrem Gedächtnisse einzuprägen. Aus welchen höchst wichtigen Gründen er dis für nöthig hält, davon zu reden, ist hier nicht der Ort; aber wol, es zu erwähnen, wie auch Kinder von stillem und finsterm Gemüthe bei diesem Unterrichte Leben und Wärme und Rührung zeigen. Hier nur einige solcher Stellen: Matth. 12, 47—50; 15, 1—3; 7, 24—27. Luk. 21, 1—4; 10, 38—42. Joh. 9, 39—41; 18, 19—23; 21, 15—17.

Erster Cursus.

Denk- und Sprechübungen für Kinder der untersten Klasse der Elementarschulen.

Erste Übung.

Benennung sichtbarer Gegenstände, die sich in einem bestimmten Raume befinden.

I. Beschaffenheit dieser Übung.

Die Kinder sollen Gegenstände eines ihnen angegebnen Raums, den sie entweder jetzt anschauen, oder in welchem sie sich schon oft befunden haben, benennen. Sie sollen aber auch nur das, was sich in diesen Räumen befindet, nicht aber Theile oder Grenzen der Räume, noch etwas nennen, was sich außerhalb des bestimmten Raumes befindet. Man muß und darf auch Gegenstände der Art wählen, die sich nicht grade zur Zeit des Unterrichts vor dem Anschauen der Kinder befinden, weil es nicht schicklich geachtet werden mögte, daß der Lehrer die Kinder an jeden der Räume hinführte, deren Gegenstände genannt werden sollen, und weil ja Räume gewählt werden können, in denen sich die Kinder schon oft befunden haben, und deren einzelne Gegenstände ihnen daher leicht vor die Anschauung treten.

II. Zweck und Nutzen derselben.

Der Zweck ist: eine, den Kräften der Kinder angemessene Anleitung, alle Gegenstände, die sie um sich her wahrnehmen, stets so bedachtsam anzuschauen, daß sie sich derselben bewußt sind, und sie alle namentlich, auch

dann, wenn sie ihrer Anschauung entnommen sind, angeben können, und ihre Aufmerksamkeit auf die Gegenstände eines bestimmten Orts fixiren zu lernen. Diese Übung wird aus folgenden Ursachen angestellt, welche zugleich den Nutzen derselben enthalten: weil nur durch aufmerksame Anschauungen deutliche Vorstellungen erzeugt werden können; weil frühe Gewöhnung zu aufmerksamen Anschauungen der Flatterhaftigkeit, Unstetigkeit und Zerstreuungssucht der Kinder vorbeugt, und das Einsammeln nützlicher Kenntnisse aller Art erleichtert; weil die Kinder selten, und die Kinder des gemeinen Mannes nie zu aufmerksamen Anschauungen absichtlich und planmäßig angehalten werden; weil diese so leichten Übungen die beim Eintritt in die Schule gewöhnlich blöden Kinder dreist und zutraulich machen; und weil die damit verbundnen Sprechübungen ihre fehlerhafte Aussprache berichtigen.

III. Form derselben.

Der Lehrer nennt einen Raum, und gibt den Kindern auf, die darin befindlichen sichtbaren Gegenstände zu nennen. Jedoch läßt er immer nur von einem einzelnen Kinde einen einzelnen Gegenstand nennen, berichtigt sogleich die dabei etwa vorkommende falsche Benennung oder Aussprache, und fragt, sobald ein neuer Gegenstand genannt ist, alle, oder einzelne Kinder, was jetzt und vorher genannt sei. Wenn die Kinder, einzelne Gegenstände anzuführen, vergessen, so führt der Lehrer sie durch leichte und wenige Fragen darauf; eben so berichtigt er falsche Angaben solcher Dinge, die sich nicht eigentlich in dem Raume befinden, von dem die Rede ist, sondern die Grenzen desselben ausmachen. Sobald nun die in einem bestimmten Raume sich befindenden Gegenstände einzeln genannt sind, werden sie insgesammt erst von allen, dann auch von einzelnen, weniger aufmerksamen Kindern wiederholt, auch wol rückwärts genannt, und die Fehler angegeben, die von einzelnen Kindern in Absicht der Aussprache oder Benennung oder Angabe gemacht sind.

IV. Verdeutlichung derselben durch Beispiele.

1stes Beisp. Lehrer: Dis ist eine Schulstube. Was habe ich gesagt? Kinder: Dis ist eine Schulstube. L. Nun seht Euch in der Schulstube einmal recht um; denn Ihr sollt mir alles nennen, was Ihr in der Schulstube seht. Was sollt Ihr thun? K. Wir sollen alles 2c. L. Merkt Euch aber: nur, was Ihr in der Schulstube seht. (Das macht ihnen der Lehrer entweder dadurch deutlich, daß er an den Wänden herum die Schulstube umgeht, oder mit einem Stabe die Grenzen der Schulstube bezeichnet, und dann hinzusetzt:) seht, dieser Raum ist die Schulstube; was Ihr in diesem Raume seht, das sollt Ihr nennen. Nun sage du mir, was siehst du in der Schulstube? K. A. In der Schulstube sehe ich einen Ofen. L. Was hat A. genannt? K. Er hat den Ofen genannt. L. Nenne du auch etwas. K. B. Ich sehe Bicher. L. Recht; du mußt aber nicht Bicher, sondern Bücher sagen. K. B. Bücher. L. Was ist nun genannt? K. Ofen und Bücher. L. Da machten einige wieder den Fehler, den B. gemacht hatte; was für ein Fehler war das? K. Er sagte Bicher. L. Sprecht nun das Wort alle recht aus. K. Bücher. L. Was siehst du 2c.? K. C. Ich sehe Fenster. L. Was solltet Ihr nennen? K. C. Was wir in der Schulstube sehen. L. Zeige mir einmal den Raum, der die Schulstube ausmacht. K. C. thut es. L. Was in diesem Raume *) ist, solltet Ihr nennen; die Fenster sind aber nicht in diesem

*) Den richtigern Ausdruck: „innerhalb dieses Raums" mögten die meisten Kinder noch nicht verstehen. Indessen kann der Lehrer ihnen das, wovon hier die Rede ist, auch dadurch begreiflich machen, daß er fragt: was seht Ihr in dem Tintenfasse oder Hute? K. Tinte, Kreide (die der Lehrer in den Hut geworfen hat), darauf fortfährt: seht Ihr nicht auch Glas und Filz darin? dann zeigt, daß Glas und Filz nicht im Tintenfasse, im Hute sind, sondern eben Tintenfaß und Hut ausmachen, und dis zuletzt auf den gegenwärtigen Fall anwendet.

Raume, sondern gehören selbst mit zu diesem Raume. Was habe ich gesagt? K. Die Fenster sind nicht ꝛc. L. Was sollte C. angeben? K. Was er in der Schulstube sieht. L. Was hat er genannt? K. Er hat die Fenster genannt. L. War das richtig oder falsch? K. Es war falsch. L. Warum? — Sind die Fenster in dem Raume, den ich bezeichnet habe? K. Nein ꝛc. L. Warum war also seine Antwort falsch? K. Weil die Fenster nicht in dem Raume sind, den Sie bezeichnet haben. L. Recht, sie gehören vielmehr zu dem Raume selbst. Nenne du etwas andres. K. D. Dische. L. Tische mußt du sagen. K. D. Tische. L. Was ist nun alles genannt? K. Ofen, Bücher, Tische. L. Nenne du mehr. K. E. Banken. L. Bänke heißen sie. K. E. Bänke. L. Was ist bis jetzt angegeben? K. Ofen ꝛc. L. Nenne du etwas. K. F. Ich sehe Wände. L. Was solltest du nennen? K. F. Was ich in der Schulstube sehe. L. Weißt du noch, was C. nannte? K. F. Er nannte Fenster. L. War das recht oder falsch? K. F. Es war falsch. L. Warum nannten wir es falsch? — Zeige mir den Raum, der die Schulstube ausmacht. K. F. thut es. L. Weißt du nun, warum C. die Fenster nicht hätte nennen sollen? K. F. Weil sie nicht in diesem Raume sind, sondern zu diesem Raume gehören. L. Eben so ist's auch mit den Wänden. Warum darfst du sie also nicht nennen? K. F. Weil sie nicht in dem Raume sind, den Sie bezeichnet haben, sondern ꝛc. L. Nenne also etwas andres? K. F. Ich sehe Hite. L. Hüte mußt du sprechen. K. F. Hüte. L. Nennt alles, was schon genannt ist? K. Ofen ꝛc. L. Was siehst du noch? K. G. Ich sehe eine Tafel. L. Welche meinst du? (indem er auf die Schultafel und eine Rechentafel zeigt.) K. G. Die große. L. Wie nennt man diese Tafel? Das weißt du nicht? Sie ist nicht blos für dis Kind oder das Kind, sondern für alle Kinder in der Schule, oder für die ganze Schule. Für wen ist sie? K. G. Für die ganze Schule. L. Darum nennt man sie Schultafel. Wie heißt sie? — Warum heißt sie so? — Was thun die Kinder mit den kleinen Tafeln? K. H. Sie rechnen darauf.

L.

L. Wie könntest du sie daher nennen? K. H. Rechentafeln. L. Recht. Sagt mir nun, was schon genannt ist. K. Ofen, Bücher ꝛc. L. Könnt Ihr nichts weiter nennen, was in der Schulstube ist? — Wo seid Ihr denn jetzt? K. Wir sind jetzt in der Schulstube. L. Was ist denn also sonst noch in der Schulstube? K. Wir. L. Wer sind denn die wir?" Was seid Ihr denn? (K. sagen entweder: Menschen, oder: Kinder. Sagen sie das Erste, so fragt der Lehrer: seid Ihr große und alte, oder kleine und junge Menschen? K. Wir sind ꝛc. L. Wie nennt man kleine und junge Menschen? K. Man nennt sie Kinder. L. Ist denn nicht auch ein ältrer und größrer Mensch hier? K. Ja, Sie sind hier. L. Wer bin ich denn gegen Euch? K. Unser Lehrer. L. Und was seid Ihr, wenn Ihr in der Schule seid? K. Schüler. L. Was seht Ihr also noch in der Schulstube? K. Lehrer und Kinder. L. Statt Kinder könntet Ihr auch sagen? K. Schüler.) Antworten sie auf die Frage: was seid Ihr? Kinder, so fragt der Lehrer: sind keine andre Menschen hier als Kinder? Darauf werden sie wahrscheinlich antworten: Sie sind auch hier. Und dann folgen die Fragen, wie vorher angedeutet ist. — L. Nun wiederholt alles, was Ihr bereits genannt habt. K. Ofen, Bücher, Bänke, Tische, Hüte, Schultafel, Rechentafeln, Lehrer, Kinder. L. Nennt es rückwärts. K. Kinder, Lehrer, Rechentafeln ꝛc. L. Wißt Ihr noch, wer den Ofen genannt hat? K. A. hat den Ofen genannt. L. Wer hat die Bücher, Bänke ꝛc. genannt? K. geben es an. L. Welche Wörter wurden falsch ausgesprochen? K. Die Wörter: Bucher, Tische ꝛc. L. Wer hat etwas Falsches genannt? K. Die Kinder E. und F. L. Was haben sie genannt? K. Fenster und Wände. L. Warum nannten wir diese Angaben falsch? ꝛc.

2tes Beisp. L. Jetzt sollt Ihr mir sagen, was Ihr auf dem Tische seht. Was sollt Ihr thun? K. Wir sollen ꝛc. L. Was siehst du auf dem Tische? K. A. Ich sehe Federn auf dem Tische. L. Wozu gebraucht man diese Federn? K. A. Zum Schreiben. L. Wie nennt man die

Federn, die zum Schreiben dienen? K. A. Schreibefedern. L. Was siehst du auf dem Tische? K. B. Tafeln. L. Weißt du noch, wie man diese kleinen Tafeln nennt? K. B. Man nennt sie Rechentafeln. L. Warum? K. B. Weil sie zum Rechen gebraucht werden. L. Du hast recht geantwortet, aber falsch gesprochen. Was habe ich gesagt? und was hat er gesagt? K. Sie haben gesagt: Du hast ꝛc.; er hat gesagt: weil sie zum Rechen gebraucht werden. L. Er hätte sagen sollen: weil sie zum Rechnen gebraucht werden. Sagt das nun alle so richtig. K. Weil sie ꝛc. L. Was ist nun genannt? K. Schreibefedern und Rechentafeln. L. Was siehst du noch auf dem Tische? K. C. Bücher. L. Wozu werden die Bücher gebraucht, welche du siehst? K. C. Zum Lesen. L. Die Tafeln, die zum Rechnen gebraucht werden, nennt man Rechentafeln; wie werden die Bücher genannt werden, die man zum Lesen gebraucht? Wer kann das alles und mit richtigem Tone wiederholen? — (Nachdem es der Lehrer noch einmal langsam und deutlich wiederholt hat, fodert er erst ein besonders fähiges und dann alle Kinder zur deutlichen Wiederholung auf, und dann: beantwortet die erste Frage.) K. C. Lesebücher. L. Aber ich sehe ja auch noch andre als Lesebücher auf dem Tische; wer kann mir die nennen? K. D. Schriweböker. L. Du hast wenig Acht gegeben; habt Ihr mich je hören Böker sprechen? wie heißt es? K. Bücher. L. Schriwen die Kinder? K. Nein, sie schreiben. L. Nun sage noch einmal, wie mußt du diese B ü c h e r, die zum S c h r e i b e n dienen, nennen? K. D. Schreibebücher. L. Was ist bis jetzt genannt? K. Schreibefedern ꝛc. L. Was siehst du noch? K. E. Tintenfässer. L. Nennt alles zusammen. K. thun es. L. Was siehst du noch? — Was thun die größern Kinder an dem Tische? K. Sie schreiben. L. Womit schreiben sie? K. Sie schreiben mit Federn. L. Womit halten sie denn die Federn? K. Mit den Händen. L. Und wo liegen denn ihre Hände? K. Auf dem Tische. L. Was seht Ihr also noch auf dem Tische? K. Hände. L. Nun, und an die dachtet Ihr nicht, da

doch so viele Hände auf dem Tische sind? Pfoten von Katzen nennt Ihr Katzenpfoten; wie werdet Ihr nun Hände von Menschen nennen? K. Menschenhände. L. Nennt nun alles zusammen. K. thun es. L. Seht Ihr sonst nichts auf dem Tische? Dann muß ich Euch wol noch etwas nennen. Ich sehe Holz. — Einige Kinder lächeln. L. Warum lacht Ihr? Besteht denn nicht der Tisch aus Holz? Seht Ihr also nicht Holz, wenn Ihr den Tisch anseht? K. Ja ꝛc. L. Ihr glaubt, das sehe ich Euch an, doch noch, daß ich etwas Unrechtes genannt habe, Ihr könnt nur nicht angeben, warum es unrecht ist. Was solltet Ihr nennen? K. Was wir auf dem Tische sehen. L. Woraus besteht der Tisch? K. Aus Holz. L. Das Holz ist ja also nicht auf dem Tische, sondern macht den Tisch aus. — Nennt nun alles zusammen, was Ihr genannt habt. — Nennt es rückwärts. — Wer hat Schreibefedern genannt ꝛc.? Welche Wörter wurden falsch ausgesprochen? Wer hat sie falsch ausgesprochen? Der soll sie nun dreimal hinter einander richtig aussprechen. — Wer hat etwas Falsches angegeben? — Das habe ich ja gethan. Was nannte ich? K. Holz. L. Warum ist das falsch? K. Weil das Holz nicht auf dem Tische ist, sondern eben den Tisch ausmacht.

3tes Beisp. L. Wie nennt man die Stube, worin Schule gehalten wird? K. Die Stube, worin ꝛc. nennt man Schulstube. L. Wie wird man nun die Stube nennen, worin Menschen wohnen? K. Wohnstube. L. Haben Eure Eltern auch eine Wohnstube? K. Ja, unsre Eltern ꝛc. L. Wo seid Ihr am meisten, in der Schul- oder Wohnstube? K. Am meisten sind wir in der Wohnstube. L. Nun, da werdet Ihr ja auch wol Eure Wohnstube recht kennen, und wissen, was Ihr in derselben seht. Was seht Ihr darin? K. nennen nun der Reihe nach etwa folgende Dinge: Ofen, Tische, Bänke, Spiegel, Schränke, Kamin, Schemel ꝛc.

4tes Beisp. L. Was seht Ihr in der Küche? K. In der Küche sehen wir Heerd, Schüsseln, Teller, Töpfe,

Feuerzange, Beil, Rost, Dreifuß, Feuerzeug, Salzfaß, Kannen, Besen ꝛc.

5tes Beisp. L. Was seht Ihr auf dem Hofe? K. Auf dem Hofe sehen wir Steine, Holz, einen Brunnen, eine Scheune, Ställe, Hüner ꝛc.

6tes Beisp. L. Was seht Ihr im Garten? K. Im Garten sehen wir Bäume, Sträucher, Backofen, Mohn ꝛc.

7tes Beisp. L. Was seht Ihr im Pferdestall? K. Im Pferdestall sehen wir Pferde, Krippen, Stroh, Mist ꝛc.

8tes Beisp. L. Was seht Ihr im Dorfe? K. Häuser, Scheunen, Ställe, Gärten, Bäume, Zäune, Hecken, Kirche, Hausthiere ꝛc.

Zweite Übung.

Benennung der äußerlich sichtbaren Theile gegenwärtiger und abwesender Dinge.

I. Beschaffenheit dieser Übung.

Vorher haben die Kinder nur die Gegenstände eines bestimmten Raumes angeschaut und aufmerksam betrachtet. Jetzt sollen sie auch die einzelnen Gegenstände selbst genau anschauen und betrachten, sollen zu dem Ende die einzelnen Theile, woraus die Gegenstände bestehen, von dem Ganzen absondern lernen und sie richtig benennen. Hierbei ist also wohl zu bemerken, daß nicht die Dinge, welche sich zufällig in dem Raume eines gewissen Gegenstandes befinden, also z. B. nicht der Sand, der zufällig auf dem Tische liegt, sondern nur die wirklichen Theile eines Dinges genannt werden sollen. Wirkliche Theile eines Dinges sind aber sowol die wesentlichen als außerwesentlichen Bestandtheile desselben. (Man vergleiche die 9te Übung.) So ist z. B. auch der Kamin einer Stube, obgleich nicht jede Stube, um Stube zu sein, einen Kamin haben muß, ein

Theil der Stube, in welcher er sich befindet. — Abwesende Gegenstände werden aus den schon bei der ersten Übung angegebnen Gründen auch hier aufgenommen.

II. Zweck und Nutzen derselben.

Da diese Übung noch zu einer genauern Anschauung und Betrachtung anleitet und gewöhnt, als die erste, so gewährt sie auch den Nutzen derselben in einem noch höhern Grade. Außerdem gibt sie auch den Kindern noch mehrere Veranlassung zum Sprechen und dem Lehrer, die Aussprache der Kinder zu bilden, und stärkt das Gedächtniß. Der erwähnte Nutzen wird deutlicher erhellen aus der

III. Form derselben.

Da man Kindern dieses Alters die oben gegebne Erklärung von den Theilen eines Gegenstandes noch nicht verdeutlichen kann: so mögte es wol am zweckmäßigsten sein, die Beispiele, wenigstens die ersten, dieser Übung den Kindern vorzusagen, und sie nur zum Anschauen und zum richtigen Nachsprechen anzuhalten. Jedoch kann man das, was sie nur nachsprechen, durch folgende Mittel zu einem für sie hinlänglich deutlichen Bewußtsein erheben. 1) Man setzt, nachdem man die einzelnen Theile eines Gegenstandes genannt hat, jedesmal hinzu: das sind die Theile des Gegenstandes. 2) Man fragt hie und da: warum habe ich dieses und jenes, was Ihr doch im Raume des Dinges seht, von dem wir sprechen, nicht mit genannt, und leitet sie darauf, daß das nicht genannte sich wol im Raume des Dinges, nicht aber am Dinge selbst befinde, keinen wirklichen Theil desselben ausmache. 3) Umgekehrt sagt man ihnen, daß man auch zuweilen dieses und jenes, was jetzt als Theil eines Dinges genannt sei, an demselben nicht entdecke, und leitet sie darauf, daß es dann nicht vollständig oder vollkommen das sei, was es sein solle.

IV. Verdeutlichung derselben durch Beispiele.

1stes Beisp. L. Das ist ein Tisch. K. Das ist etc.
L. Der oberste Theil des Tisches heißt die Tischplatte.

K. Der oberste ꝛc. L. Die 4 dünnen Stiele unter der Tischplatte heißen die Füße des Tisches. K. Die 4 ꝛc. L. Die Tischplatte und die 4 Füße sind die Theile des Tisches. K. Die ꝛc. L. Was seht Ihr auf dem Tische liegen? K. Bücher. L. Habe ich die auch als Theile des Tisches genannt? K. Nein ꝛc. L. Das durfte ich auch nicht; denn die Bücher liegen nur auf dem Tische, sind aber nicht Theile des Tisches. Sprecht das nach. K. Die Bücher liegen ꝛc. L. Welches sind denn die Theile des Tisches? K. Die Tischplatte und die 4 Füße sind die Theile des Tisches. L. Was werdet Ihr aber von den Büchern da auf dem Tische sagen müssen? K. Die Bücher liegen nur auf dem Tische, sind aber nicht Theile des Tisches.

2tes Beisp. L. Das ist ein Stuhl (Schemel). K. Das ist ꝛc. L. Der Stuhl hat 4 Füße, eine Lehne und einen Sitz; das sind die Theile des Stuhls. K. Der Stuhl hat ꝛc. L. Welches sind die Theile des Stuhls? K. 4 Füße ꝛc. L. Wie könnt Ihr Füße, Lehne und Sitz des Stuhls nennen? K. Die Theile des Stuhls. L. setzt sich auf den Stuhl. Was könnt Ihr jetzt von mir sagen? K. Sie sitzen auf dem Stuhl. L. Bin ich aber ein Theil des Stuhls? K. Nein ꝛc. L. Setzt das nun zusammen. K. Sie sitzen auf dem Stuhle, aber Sie sind kein Theil des Stuhls. L. Ich habe schon einen Stuhl gesehen, der nur 3 Füße hatte; war das ein ganzer Stuhl? K. Nein ꝛc. L. Recht; dem fehlte etwas an seinen Theilen; einen solchen nennt man einen unvollständigen Stuhl. Wie nennt man einen Stuhl, dem etwas an seinen Theilen fehlt? K. Einen unvollständigen Stuhl. L. Welchen Stuhl nennt man unvollständig? K. Einen solchen, dem etwas an seinen Theilen fehlt. L. Welcher Theil fehlte denn dem Stuhle, von dem ich sprach? K. Einer seiner Füße.

3tes Beisp. L. Das ist ein Buch. K. Das ꝛc. L. Das Buch hat 8 Ecken; um das Buch ist ein Deckel; in dem Buche sind Blätter. K. Das Buch hat ꝛc. L. Ecken, Deckel und Blätter sind die Theile des Buchs. K. Ecken ꝛc. L. Was fehlt in diesem Buche? K. Mehrere Blätter.

L. Wie haben wir die Blätter des Buchs vorher genannt? K. Theile des Buchs. L. Statt zu sagen: dem Buche fehlen Blätter, wie könnt Ihr dafür auch sprechen? K. Dem Buche fehlen einige Theile. L. Und wißt Ihr noch, wie man das nennt, dem etwas an seinen Theilen fehlt? K. Unvollständig. L. Wie könnt Ihr also dieses Buch nennen? K. Unvollständig. L. Warum? K. Weil ihm etwas an seinen Theilen fehlt. L. Da kuckt ja aus dem Buche ein Bild hervor. Ist das Bild auch ein Theil des Buchs? K. Nein ꝛc. L. Wie müßt Ihr also von dem Bilde sagen, das in dem Buche steckt? K. Das Bild steckt nur in dem Buche, ist aber kein Theil des Buchs.

4tes Beisp. Das ist mein Leib. — Mein Leib besteht aus Kopf, Rumpf und Gliedern. — Der obere Theil meines Kopfs heißt der Schedel. — Das mittelste Fleckchen des Schedels heißt der Wirbel. — Auf dem Kopfe sind Haare; weiße, schwarze, braune oder rothe Haare. — An beiden Seiten des Kopfs sind die Schläfe und die Ohren. — Der vordere Theil des Kopfs heißt das Angesicht oder Antlitz. — Im Angesicht befinden sich die Stirn, die Augen, mit den Augenbraunen, Augenliedern und Augenwimpern, die Nase mit den beiden Nasenlöchern, der Mund mit den Lippen, die Wangen oder Backen und das Kinn. — Inwendig im Munde ist die Zunge, die Zähne, das Zahnfleisch, der Gaumen und der Schlund. — Zwischen dem Kopfe und dem Rumpfe ist der Hals, dessen Vordertheil die Kehle und dessen Hintertheil der Nacken oder das Genick heißt. — Der Rumpf hat 2 Theile: den Oberleib und Unterleib. — Zum Oberleib gehören die Schultern, der Rücken, die Seiten, die Brust. — Zum Unterleib gehören der Bauch, die Hüften und das Kreuz. — Die Glieder meines Leibes sind 2 Arme und 2 Beine. — Jeder Arm hat 3 Theile: Oberarm, Unterarm und Hand. — An der Hand sind 5 Finger. Sie heißen: der Daumen, der Zeigefinger, der Mittelfinger, der Goldfinger und der kleine Finger. — Der obere Theil der Beine heißt der Schenkel, der mittlere das Bein, der untere der Fuß. — Der vordere Knochen am

Bein heißt das Schienbein, das hintere Fleisch am Bein heißt die Wade. — Der obere Theil des Fußes heißt der Knöchel, der untere die Fußsolen oder Fersen. — An jedem Fuße sind 5 Zehen. — (Alle diese durch Striche abgetheilte Sätze sprechen die Kinder einzeln nach; der Lehrer prägt durch mehrere Fragen diese einzelnen Theile des Körpers dem Gedächtnisse der Kinder fest ein und fährt dann fort:) Ich habe schon Menschen gesehen, die nur Einen Arm hatten. Wozu gehört der Arm? K. Zu den Theilen des menschlichen Leibes. L. Was fehlt also dem Leibe solcher Menschen? K. Ein Theil. L. Wie kann man also ihren Leib nennen? K. Unvollständig. L. Recht; oder auch verstümmelt. Warum kann man ihn so nennen? K. Weil ihm ein Theil fehlt.

5tes Beisp. L. Der Baum hat eine Wurzel, einen Stamm, Äste, Zweige, Blätter. K. Der Baum ꝛc. L. Haben denn alle Bäume solche breite Blätter? Habt Ihr nicht schon im Walde Bäume gesehen, welche statt der Blätter schmale spitzige Theile haben? K. Ja ꝛc. L. Wie nennt man die schmalen und spitzen Dinge, womit man etwas an- oder feststeckt? K. Nateln. L. Nadeln wollt Ihr sagen. K. Nadeln. L. So nennt man auch die schmalen und spitzen Theile, welche einige Bäume statt der Blätter haben. Nennt mir nun noch einmal die Theile des Baums, die wir schon gehabt haben. K. Wurzel, Stamm, Äste, Zweige, Blätter. L. Da nun nicht alle Bäume Blätter, sondern einige statt derselben Nadeln haben, so wollen wir sagen: Blätter oder Nadeln. Warum wollen wir so sagen? K. Weil einige Bäume ꝛc. L. Hört nun die andern Theile des Baums: Rinde, Holz, Blüten, Frucht. K. Rinde ꝛc. L. Nennt nun sämmtliche Theile des Baums.— Nennt sie rückwärts. — Ich habe auf einigen Bäumen schon Raupen und Vogelnester gesehen; sind das auch Theile des Baums? K. Nein ꝛc. L. Was könnt Ihr nur von ihnen sagen? K. Sie sind nur auf dem Baume. L. Sagt das nun zusammen: Raupen und Vogelnester sind nur auf dem Baume, sind aber nicht Theile des Baums. K. Raupen ꝛc.

6tes Beisp. Diese Uhr besteht aus 2 Gehäusen, aus Glas, aus einem Zifferblatt und 2 Zeigern ꝛc. — Gehäuse, Glas, Zifferblatt, Zeiger ꝛc. sind die Theile dieser Uhr.

Dritte Übung.

Wahrnehmungen durch die Sinne des Gehörs, Geschmacks, Geruchs und Gefühls.

I. Beschaffenheit dieser Übung. Durch die beiden ersten Übungen sind die Kinder angehalten, den wichtigsten Sinn, durch den wir unsre meisten und deutlichsten Kenntnisse erlangen, den Sinn des Gesichts, mit Bedachtsamkeit und Aufmerksamkeit zu gebrauchen. Aber auch durch die andern Sinne werden dem Menschen Vorstellungen und durch sie Begriffe zugeführt. Die Kinder müssen daher auch auf Gegenstände geleitet werden, welche sie durch Hülfe der oben genannten Sinne schon wahrgenommen haben, oder wahrnehmen können.

II. Zweck und Nutzen derselben. Nur Wahrnehmungen mit Bewußtsein führen zu deutlichen Vorstellungen und Erkenntnissen. Die Kinder nun zu dem Bewußtsein zu leiten, daß sie nicht blos durch Hülfe der Augen, sondern auch vermittelst der andern Sinne Vorstellungen erlangen, und sie zur absichtlichen und bedachten Benutzung dieser Sinne zu führen, das ist der Zweck dieser Übung, aus welchem zugleich ihr Nutzen erhellt; indem ohne dergleichen absichtliche Übungen viele Kinder erst sehr spät zum Bewußtsein des Gebrauchs dieser Sinne, und manche ihr ganzes Leben hindurch nicht zur gefühlten Überzeugung der Wohlthätigkeit derselben gelangen. Außerdem kann diese Übung durch die Art ihrer Behandlung die reine und deutliche Aussprache der Kinder ungemein befördern, und die Summe ihrer Vorstellungen vermehren.

III. Form derselben. Der Lehrer behandelt jeden der oben genannten Sinne besonders, führt erst durch eine kurze Erzählung oder ein Beispiel auf die Beachtung desselben, macht dann auf verschiedne Wahrnehmungen eines jeden Sinnes aufmerksam, bringt es den Kindern darauf zum Bewußtsein, daß sie durch diesen, so wie überhaupt durch jeden Sinn etwas erkennen können, nennt dann die äußern Werkzeuge dieses Sinnes, und erinnert, nachdem jeder Sinn auf diese Art behandelt ist, an den leicht zu entdeckenden Unterschied, daß man durch die Sinne des Gehörs, Gesichts und Geruchs auch ferne, durch Geschmack und Gefühl nur nahe Gegenstände erkennen könne.

IV. Verdeutlichung derselben durch Beispiele.

1. Wahrnehmungen durch das Gehör.

L. Neulich standen 2 Männer vor unserm Schulhause. Als ich hinaustrat, sagte der eine zum andern: es müssen Kinder in der Schule sein. Das wußte der Mann, ob er Euch gleich nicht gesehen hatte. Wie konnte er es wissen? K. Er wird uns haben lesen (singen) hören. L. Ganz recht; er hatte Euch sprechen hören. Ich weiß, daß Kinder in der Schule sind, wenn ich sie sehe; ich kann es aber auch wissen — K. Wenn ich sie sprechen höre. L. Sagt das nun zusammen: wir können etwas wissen, wenn wir's sehen; wir können auch etwas wissen, wenn wir es hören. K. Wir können ꝛc. L. Oft und an vielen Orten hört Ihr etwas. Nennt mir nun einmal etwas, was Ihr schon gehört habt. Was sollt Ihr mir nennen? K. Was wir schon gehört haben. L. Nenne mir etwas, das du schon in der Schule gehört hast. K. A. Lesen. L. Was kann man also hören? K. Wenn jemand lies't. L. Seht, jetzt lese ich: hört Ihr es? K. Nein, wir ꝛc. L. Ich habe wirklich gelesen. K. Aber Sie haben sacht gelesen. L. Wie muß man also lesen, wenn Andre es hören sollen? K. Laut. L. Nun, A., wie hättest du also sagen sollen, als ich fragte: was hört man in der Schule? K. A. Lautes Lesen. L. Ich

höre dich jetzt auch, und du hörst mich, aber wir beide lesen nicht. Was haben wir denn gethan? K. A. Wir haben gesprochen. L. Was kann man also sonst noch hören? K. Sprechen. L. Hört auf! Ich lese nicht, ich spreche nicht, was hört Ihr? K. Daß Sie in einem Buche blättern. L. Sagt mir nun zusammen, was man in der Schule hört. K. Lautes Lesen, Sprechen, Blättern in einem Buche. — Auf ähnliche Art werden die Kinder darauf geführt, daß sie das Scharren mit dem Fuße, das Fortrücken einer Bank, das Stoßen an den Tisch, das Abspritzen einer Feder rc. hören können. Alle diese Gegenstände müssen sie zugleich laut und deutlich aussprechen. — Darauf müssen sie angeben, was sie schon oft auf der Straße gehört haben: das Rasseln der Wagen, das Bellen der Hunde, das Kakeln der Hüner, das Krähen der Häne, das Schnattern der Enten und Gänse, das Grunzen der Schweine, das Blöken der Schafe, das Zwitschern der Sperlinge, das Brüllen der Ochsen und Kühe, das Wiehern der Pferde, das Knallen der Peitschen; auf dem Felde: vieles von dem Vorigen und außerdem: das Singen der Lerchen, das Quaken der Frösche, das Wetzen der Sensen, das Rieseln der Quelle, das Säuseln oder Rauschen des Windes. — L. Habt Ihr jetzt an Dinge gedacht, die Ihr ehemals gesehen habt? K. Nein, an Dinge, die wir gehört haben. L. Ich sah einmal 2 Kinder vor der Thür sitzen. Das eine sah sich um, rief: mein Vater! und lief ihm entgegen. Wodurch erkannte es seinen Vater? K. Durch seine Augen. L. Recht; oder durch das Gesicht. — Das andre Kind, welches schlimme Augen hatte, die ihm verbunden waren, lief mit einem Mal ins Haus und schrie: ein Ochs! ein Ochs! Woran erkannte das Kind wol den Ochsen? K. Es wird ihn haben brüllen hören. L. So war's auch. Wir erkennen also viele Dinge durch das Gesicht, wir erkennen auch viele Dinge durch das Gehör. Das müßt Ihr Euch merken, und also wiederholen. K. Wir erkennen rc. L. Was wir hören sollen, muß einen Schall machen. K. Was wir rc. L. Wohin dringt denn der

Schall, den wir hören? K. In unsre Ohren. L. Womit hören wir also? K. Mit den Ohren.

2. Wahrnehmungen durch den Geruch. L. Was ich hier in der Hand habe, sagte ich einmal zu einem Knaben, das sollst du nicht sehen, kannst du nicht hören, und wirst doch wissen, was es ist. Ich hielt ihm, was ich in der Hand hatte, vor die Nase, und er rief: ach, das ist eine Rose. Wie konnte er das wissen? K. Er hat sie gerochen. L. Recht; durch den Geruch kannte er die Rose. Wodurch kann man also eine Sache kennen lernen? K. Durch den Geruch. L. Blos durch den Geruch? Wißt Ihr nicht mehr, wodurch sonst noch? K. Auch durch das Gesicht und das Gehör. L. Das wollen wir uns nun recht ordentlich merken: Wir können etwas kennen lernen durch das Gesicht; wir können etwas kennen lernen durch das Gehör; wir können etwas kennen lernen durch den Geruch. K. Wir können ꝛc. L. Nennt mir nun Dinge, die Ihr schon einmal gerochen habt. K. Essig, Käse ꝛc. — Dann macht der Lehrer die Kinder noch auf einige wenig beachtete angenehme Gerüche auf dem Felde, in Gärten, nach einem sanften Regen und abkühlenden Gewitter aufmerksam, und fährt dann fort: Wenn du auch eine stark duftende Rose hast, hältst dir aber die Nase zu, kannst du sie dann riechen? K. Nein ꝛc. L. Wann kannst du also eine Sache nicht riechen? K. Wenn ꝛc. L. Womit riechen wir also? K. Mit der Nase.

3. Wahrnehmungen durch den Geschmack. L. Zu einem andern Knaben sagte ich einmal: Du sollst es nicht sehen, nicht hören, nicht riechen, und doch wissen, was ich in der Hand habe. Er wollte es nicht glauben; da steckte ich ihm das, was ich in der Hand hatte, schnell und ohne daß er es sah, in den Mund, und kaum hatte er es darin, so rief er: das ist Zucker! Wie konnte er das wissen? K. Er hat ihn geschmeckt. L. Wodurch erkannte er also den Zucker? K. Durch den Geschmack. L. Da haben wir wieder etwas Neues gehört, wodurch wir etwas lernen und erkennen können. Das wollen wir mit dem

vorher Gelernten zusammen nehmen: Wir können etwas kennen lernen durch das Gesicht; wir können ꝛc. durch das Gehör; wir können ꝛc. durch den Geruch; wir können ꝛc. durch den Geschmack. K. Wir können ꝛc. L. Nun, geschmeckt habt Ihr insgesammt schon vielerlei. Nennt mir Dinge, die Ihr schon geschmeckt habt. K. Brot ꝛc. L. Ich kenne eine Sache, die Ihr oft genießt, und die doch gar keinen Geschmack hat. Kennt Ihr die Sache auch? — Wasser, wenn es ganz rein ist, hat gar keinen Geschmack. K. Wasser ꝛc. L. Nennt mir doch auch Dinge, die Ihr noch nicht geschmeckt habt, die aber auch einen Geschmack haben. — Hier kann der Lehrer die Kinder auch auf manches leiten, was andre Völker essen, und wogegen wir nur aus Mangel an Gewohnheit einen Widerwillen haben. Dann fährt er fort: Kannst du das schmecken, was du in der Hand hast, oder auf den Kopf legst? K. Nein ꝛc. L. Wohin mußt du das legen, was du schmecken willst? K. Auf die Zunge. L. Womit schmecken wir also? K. Wir schmecken mit der Zunge.

4. Wahrnehmungen durch das Gefühl. L. Gestern Abend, als es ganz finster war, wollte ich mein Lineal aus der Schulstube holen. Ich wußte wol, daß es auf dem Tische lag; aber auf dem Tische lagen noch viele andre Sachen. Sehen und hören konnte ich es nicht, riechen und schmecken auch nicht, und doch fand ich es im Finstern unter allen Sachen heraus. Wie konnte ich das? K. Sie haben es gefühlt. L. Richtig. Wodurch konnte ich also das Lineal von allen Sachen unterscheiden? K. Durch das Gefühl. L. Ja, auch durch das Gefühl kann man viele Sachen erkennen. Wodurch sonst noch? K. Durch das Gesicht ꝛc. L. Nennt nun alles, wodurch wir etwas kennen lernen können? K. Wir können etwas kennen lernen durch das Gesicht; wir können ꝛc. durch das Gehör; wir können ꝛc. durch den Geschmack; wir können ꝛc. durch den Geruch; wir können ꝛc. durch das Gefühl. L. Also auch durch das Gefühl können wir etwas kennen lernen. Was für Dinge können wir denn fühlen? K. nennen vielerlei. L. führt sie darauf, daß man alle Dinge (den Aus-

druck Körper verstehen sie noch nicht) fühlen kann, und fragt dann: Aber das Storchnest da oben auf dem Kirchthurm könnt Ihr doch nicht fühlen? K. Nein ꝛc. L. Wenn es aber hier unten läge? — K. Dann würden wir es fühlen können. L. Also könnt Ihr auch nicht sagen, daß Ihr es gar nicht fühlen könnt; Ihr könnt es nur nicht fühlen, wenn es weit von Euch entfernt ist. — Aber was fühlt Ihr denn an den Dingen? Sagt, ist dis Federmesser weich oder hart? K. Es ist hart. L. Wie wißt Ihr das? Könnt Ihr sehen, daß es hart ist? K. Nein, wir können es fühlen. L. Was könnt Ihr also fühlen? K. Ob etwas weich oder hart ist. L. Sonst nichts? Komm her; ist der Ofen warm oder kalt? K. Er ist warm. L. Was könnt Ihr also sonst noch fühlen? K. Ob etwas kalt oder warm ist. — (Eben so leitet der Lehrer die Kinder darauf, daß sie fühlen können, ob etwas glatt oder rauh, gerade oder krumm, stumpf oder spitz, fest oder flüssig, spröde oder biegsam ist, und läßt dann alles Erkannte wiederholen.) L. Aber womit fühlt Ihr denn? Als ich im Finstern mein Lineal suchte, werde ich etwa mit dem Kopfe oder mit den Füßen herumgefühlt haben, welches das Lineal sei? womit denn? K. Mit den Händen. L. So ist's; in den Händen, besonders in den Fingerspitzen haben wir das feinste Gefühl. Sagt das nach. K. In den Händen ꝛc. L. Aber habt Ihr blos in den Händen Gefühl? Nun, dann kann ich Euch ja wol auf den Kopf schlagen? — oder auf die Arme? — oder auf die Füße? — Wo habt Ihr also Gefühl? K. Im ganzen Körper. L. Das könnt Ihr auch so ausdrücken: das Gefühl ist über den ganzen Körper verbreitet. K. Das Gefühl ꝛc. L. Aber wißt Ihr auch noch, womit wir am feinsten und schärfsten fühlen? K. Mit den Händen und Fingerspitzen *).

*) Daß die unter der Oberhaut liegenden Nerven die eigentlichen Ursachen (Organe) des Gefühls, so wie jeder Wahrnehmung durch die Sinne sind, kann den Kindern noch nicht verdeutlicht, braucht ihnen also auch noch nicht gesagt zu werden.

5. Kenntniß der Sinne und eine der Wahrnehmung sich von selbst aufdrängende Aehnlichkeit und Verschiedenheit derselben. L. Nennt mir nun noch einmal alles, wodurch Ihr etwas wahrnehmen oder erkennen könnt. K. Wir können etwas erkennen durch das Gesicht 2c., Gehör 2c., durch den Geruch 2c., Geschmack, und 2c. durch das Gefühl. L. Nun seht, das, wodurch wir etwas erkennen können, nennt man einen Sinn. Was ist also ein Sinn? K. Das 2c. L. Durch Gesicht, Gehör 2c. können wir etwas erkennen; wie werdet Ihr sie also nennen? K. Sinne. L. Wie viele Sinne haben wir nun wol? Ich werde sie nennen; Ihr sollt sie zählen. — Wie viele waren es? K. 5. L. Was können wir mit allen 5 Sinnen? K. Wir können durch sie etwas erkennen. L. Vergeßt es nun auch nicht, l. K., wie viel Mittel Euch Gott durch Eure Sinne gegeben hat, um etwas wahrzunehmen und dadurch etwas zu lernen. Gebraucht Eure Sinne stets mit allem Bedacht und mit aller Aufmerksamkeit; dann wird es Euch gar nicht schwer werden, immer mehr zuzulernen. — Wer von Euch weiß mir nun noch zu sagen, womit wir sehen, womit wir hören 2c.? K. A. Wir sehen mit den Augen, wir hören 2c. 2c., wir fühlen mit dem ganzen Körper, am feinsten und schärfsten aber mit den Händen und Fingerspitzen. L. Sagt das alle. K. Wir sehen 2c.

L. Seht Ihr blos das, was dicht vor Euern Augen liegt, oder auch das, was entfernt ist? K. Wir sehen auch das 2c. L. Aber riechen könnt Ihr wol nur die Dinge, die Ihr an die Nase haltet? K. Nein 2c. L. Wie ist's mit dem Gehör? Könnt Ihr auch von weither etwas hören? K. Ja 2c. L. Wir haben also gelernt: durch Sehen, Hören und Riechen können wir auch etwas, das fern ist, erkennen. K. Durch Sehen 2c. L. Aber was Ihr schmecken sollt, darf das fern sein? K. Nein 2c. L. Könnt Ihr den Kirchthurm anfühlen? K. Nein 2c. L. Warum nicht? K. Weil er nicht nahe ist. L. Wir haben also gelernt: was wir schmecken und fühlen sollen, muß nahe sein. K. Was

wir ꝛc. L. Nun wollen wir zusammennehmen, was wir jetzt von unsern Sinnen erkannt haben: durch alle Sinne (jeden Sinn) können wir etwas erkennen; durch Gesicht, Gehör und Geruch können wir nahe und ferne Dinge erkennen; durch Geschmack und Gefühl können wir nur nahe Dinge erkennen. K. Durch alle Sinne ꝛc.

Anm. Der Lehrer lasse sich nicht verleiten, weder zu fragen: worin sind alle 5 Sinne sich ähnlich? worin unähnlich? noch den Kindern die Ausdrücke: ähnlich und unähnlich, erklären zu wollen. Das wäre noch zu schwer, und also zu früh. Es ist hier genug, wenn die Kinder nur auf den erwähnten Unterschied durch Erinnerung an sinnliche Wahrnehmungen aufmerksam gemacht werden. In der Folge kann man jene Erinnerung und diese Wahrnehmung wieder hervorrufen, und beide durch die erkannten Begriffe „ähnlich und unähnlich" klarer und behaltbarer machen.

Vierte Übung.

Anleitung, die verschiedenen Lagen und Richtungen, in welchen sich ein Gegenstand befindet, kennen zu lernen.

I. Beschaffenheit dieser Übung.

Die Kinder sind durch die beiden ersten Übungen zur aufmerksamen Anschauung der sie umgebenden Gegenstände und der einzelnen Theile derselben angehalten. Jetzt sollen sie ihre Aufmerksamkeit auch auf die Lage und Richtung wenden, welche einzelne Gegenstände in Rücksicht auf andre haben, sollen angeben lernen, was über, unter, vor, hinter, an ꝛc. einem Gegenstande ist.

II. Zweck und Nutzen derselben.

Zur vollkommnen Anschauung gehört nicht blos das Wahrnehmen eines Gegenstandes und seiner Theile, sondern auch

auch die Lage desselben in Rücksicht auf andre Gegenstände. Die gegenwärtige Übung soll also die Aufmerksamkeit noch mehr schärfen und die Anschauung sowie die Vorstellung vervollkommnen. Außerdem lernen die Kinder dadurch die Verhältnisse anschaulich erkennen, welche Vorwörter (Präpositionen) ausdrücken; Verhältnisse, ohne deren Erkenntniß die Kinder unzähligemal irren, sich vergreifen und nicht einmal gewöhnliche Handreichungen leisten können. Wie nothwendig eine solche Übung ist, wird jeder einsehen, der mit den Kindern des Landmanns und Bürgers gesprochen hat. Sie wissen nicht, wo sie hinsehen sollen, wenn man ihnen sagt: es liegt rechts, links neben dir; es steht über, vor, an, neben ꝛc. dir. Auch müssen die Beispiele, die der Lehrer so oft in seinen Unterricht verweben muß, dem Kinde häufig dunkel bleiben, wenn es nicht auf die Lage der Dinge gemerkt und die Begriffe über diese Lage anschaulich erkannt hat.

III. Form derselben.

Der Lehrer spricht die Erklärung der Wörter, welche die Lage der Dinge bezeichnen, deutlich vor, läßt sie von den Kindern wiederholen, gibt dann sogleich ein erläuterndes Beispiel, läßt auch dieses und gleich darauf beides, Erklärung und Beispiel, wiederholen. Sowol Erklärung als Beispiel werden von der Lage der Kinder hergenommen, und der Lehrer wählt dazu ein Kind nach dem andern. Darauf fragt er, welches Ding sich gegen ein andres in derselben Lage befinde. Wenn nun auch hierbei die vom Körper des Kindes hergenommene Erklärung des Orts-Begriffs nicht ganz paßt, so kann und will man ja auch solchen Kindern noch keine vollständige Erklärung geben, sondern ihnen durch die vom Körper des Kindes hergenommene Beschreibung die Begriffe nur veranschaulichen. Wenn nun sämmtliche, die verschiednen Lagen bezeichnende Begriffe anschaulich erklärt sind, so werden einige Gegenstände genannt, von welchen die Kinder alle vorher durchgenommene verschiedne Richtungen angeben müssen.

IV. Verdeutlichung derselben durch Beispiele.

1. L. Was unter meinem Fuße ist, das ist unter mir. K. A. Was unter ꝛc. L. Der Fußboden ist unter mir. K. A. Der Fußboden ꝛc. L. Sage nun beides zusammen: Was unter meinem Fuße ist, das ist unter mir, der Fußboden ist unter mir. K. A. Was unter ꝛc. L. Sagt das alle. K. thun es. L. Was ist unter dem Buche? K. Der Tisch. L. Was unter dem Tische? K. Der Fußboden. L. Was unter dem Fußboden? K. Erde. L. Wiederholt einmal alles: Unter dem Buche ist der Tisch, unter dem Tische der Fußboden, unter dem Fußboden die Erde. K. thun es.

2. L. Was über meinem Kopfe ist, das ist über mir. K. B. Was über ꝛc. L. Die Decke ist über mir. K. B. Die Decke ꝛc. L. Sage das zusammen. K. B. Was über meinem Kopfe ist, das ist über mir, die Decke ist über mir. L. Sagt das alle. K. thun es. L. Was ist über den Füßen der größern Kinder? K. Über ꝛc. ist der Tisch. L. Und über dem Tisch? K. Die Decke. L. Und über der Decke? K. Das Dach. L. Und über dem Dache? K. Der Himmel. L. Wer kann das alles wiederholen? K. P. Ich: Über den Füßen ist der Tisch. L. Ist das recht? — Ist denn über meinen Füßen der Tisch? — Wo denn? — Wie hätte er also sagen sollen? K. Über den Füßen der größern Kinder ꝛc. L. Nun fahre fort. K. Über dem Tische ist die Decke ꝛc. L. Wiederholt es alle.

3. L. Was über mir ist und mich zugleich berührt, ist auf mir. K. C. Was ꝛc. L. Der Hut sitzt auf mir; die Bettdecke liegt auf mir. K. C. Der Hut ꝛc. L. Sage das zusammen. K. C. Was über ꝛc., der Hut sitzt ꝛc. L. Sagt das alle. K. thun es. L. was liegt auf dem Tische? wer sitzt, was liegt auf der Bank? — Wißt Ihr auch noch, was über und unter dem Tische, über und unter der Bank ist?

4. L. Was vor meinem Angesicht ist, das ist vor mir. K. D. Was vor ꝛc. L. Bänke, Kinder, Ofen, Wand

sind vor mir. K. D. Bänke ꝛc. L. Sage das zusammen. — Sagt es alle. — Was ist vor der Wand da? K. Vor der Wand sind Fenster, Bänke, Tische ꝛc. L. Was ist vor dem Buche da? — Das wißt Ihr nicht, weil Ihr das Angesicht, die vordere Seite des Buchs, noch nicht kennt. Seht, das ist die vordere Seite des Buchs; was sich nun vor der befindet, (was diese Seite ansehen würde, wenn es Augen hätte,) das ist vor dem Buche. K. Vor dem Buche sind die Fenster, Kinder und eine Wand. L. Was ist denn vor dir? K. E. Vor mir ist diese Bank ꝛc.

5. L. Was hinter meinem Rücken ist, das ist **hinter** mir. K. F. Was hinter ꝛc. L. Hinter mir sind Bänke, Schüler, Bücher ꝛc. K. Hinter ꝛc. L. Sage das zusammen. Sagt es alle. Was ist hinter der Wand da? K. Hinter der Wand ist eine Stube. L. Und hinter der? K. Die Straße. L. Was ist hinter dem Buche da? — Das ist die Hinterseite des Buchs; was sich hinter der Hinterseite des Buchs befindet, das ist hinter dem Buche. K. Hinter dem Buche sind Tintenfässer, Kinder ꝛc. L. Was ist denn hinter dir? K. G. Hinter mir sind Tische, Kinder ꝛc.

6. L. Was an meiner Seite ist, das ist **neben** mir. K. H. Was an ꝛc. L. A. und B. sind neben mir. K. H. A. und B. ꝛc. L. Sage das zusammen. — Sagt es alle. Was ist neben dem Tische? neben der Schultafel? neben dem Ofen, neben dir? ꝛc.

7. L. Was an meiner rechten Seite ist, das ist **rechts neben mir**. K. H. Was an ꝛc. L. A. ist rechts neben mir. K. H. A. ist ꝛc. L. Sage das zusammen. — Sagt das alle. Was ist rechts neben dem Tische? der Schultafel? dem Ofen? rechts neben dir? dem Schulhause?

8. L. Was an meiner linken Seite ist, das ist **links neben mir**. B. ist links neben mir. — Was ist links neben dem Tische? der Schultafel? dem Ofen? neben dir? dem Schulhause?

9. Was dicht an meinem Körper ist, das ist an mir. Die Jacke sitzt an mir. Was sitzt an der Wand? an dem Fenster?

10. Was in der Mitte zweier Dinge ist, das ist zwischen diesen beiden Dingen. N. sitzt zwischen M. und O. — Was ist zwischen diesen beiden Wänden? zwischen der Schultafel und dem Ofen?

11. Was mich von allen Seiten (oder: was mich von beiden Seiten, von vorn und von hinten) umgibt, das ist um mich. Die Wände sind um mich. — Was ist um den Tisch?

12. Was in dem Innern meines Körpers ist, das ist in mir. In mir ist die Zunge, das Herz, die Lunge, das Blut rc. — Was ist in dem Buche? in der Stube?

13. Fragen nach der Lage eines und desselben Gegenstandes in allen vorher genannten Richtungen.

1. Was ist unter, über, vor, hinter, neben, an, in dem Schulhause? was um das Schulhaus? was zwischen dem Schulhause und der Kirche? Ist auch etwas auf dem Schulhause? Das Dach ist nicht auf demselben, denn es gehört mit zum Hause.

2. Was ist unter, über, vor, hinter, neben, an, in der Kirche? Was auf der Kirche? Recht, das Storchnest ist auf der Kirche. Was ist um die Kirche? Was zwischen der Kirche und dem Schmidthause?

3. Was ist unter, über auf, vor, hinter, neben, an, in dem Predigerhause? Was um dasselbe? Was zwischen dem Prediger- und Wirthshause?

4. Was ist unter, über, auf, vor, hinter, neben, an, in Dir? was um Dich? was zwischen Dir und N.? — So kann man mehrere Kinder fragen.

Fünfte Übung.

Benennung der Eigenschaften sichtbarer Gegenstände und deren Theile, nebst Angabe, mit welchen Sinnen diese Eigenschaften wahrgenommen werden.

I. Beschaffenheit dieser Übung.

Von sichtbaren Dingen, die sich entweder während der Unterhaltung mit den Kindern vor deren Anschauung befinden, oder die sie doch sonst schon oft wahrgenommen haben, sowie auch von den einzelnen Theilen sichtbarer Gegenstände, sollen sie die Eigenschaften angeben. Man pflegt unter Eigenschaften oft nur die bleibenden Kennzeichen eines Dinges zu verstehen. So würden z. B. schwarze Haare eine Eigenschaft eines Menschen, und sein weißer runder Hut ein für kurze Zeit sehr gutes, aber doch vorübergehendes Kennzeichen desselben sein. Nach dieser Erklärung gehören auch die meisten Theile, aus welchen ein Ding besteht, zu seinen Eigenschaften, z. B. Kopf, Hände ꝛc. des Menschen. Aber hier wird das Wort Eigenschaft in dem Sinne genommen, in welchem man es in der Sprachlehre nimmt, wenn man von Eigenschaftswörtern (Adjectivis) redet, und bedeutet die Prädikate, die man von einem Dinge aussagen kann, seien sie nun bleibend oder vorübergehend, nothwendig oder zufällig. Und so steht denn hier die Eigenschaft eines Dinges den einzelnen Theilen desselben entgegen, und bedeutet alles, was man von einem Dinge durch ein Eigenschaftswort aussagen kann. Zur Auffindung solcher Eigenschaften an sichtbaren Gegenständen und deren Theilen nun sollen die Kinder angeleitet werden. Zu gleicher Zeit sollen die vorher angestellten Wahrnehmungen durch die Sinne fortgesetzt und nach Aufzählung der Eigenschaften der Dinge die Sinne genannt werden, durch welche jene Eigenschaften wahrgenommen sind.

II. Zweck und Nutzen derselben.

Durch diese Übung sollen die Kinder noch aufmerksamer anschauen und betrachten lernen, und dadurch zu noch deutlichern und vollkommnern Vorstellungen gelangen. Zur deutlichen Vorstellung eines Dinges gehört aber nicht blos das Anschauen und Betrachten seiner Theile, sondern auch die Erkenntniß der Eigenschaften eines Dinges und der Theile desselben. Die sichtbaren Gegenstände und deren äußere Theile sieht das zu aufmerksamen Anschauungen gewöhnte Kind auf den ersten Blick. Um aber die Eigenschaften der Dinge und der Theile derselben zu erkennen, muß es schon genauer anschauen, und nicht blos das Gesicht, sondern auch die andern Sinne zu Hülfe nehmen, zu deren Bewußtsein und bewußtem Gebrauch es durch die 3te Übung gelangt ist. Das Kind lernt also durch diese Übung alle seine Sinne mit Überlegung gebrauchen, lernt an sinnlichen Gegenständen nachdenken, und gelangt durch Nachdenken über die Eigenschaften der Dinge und durch Erkenntniß dieser Eigenschaften zu immer deutlichern Vorstellungen, zu immer vollständigern Begriffen.

III. Form derselben.

Es werden den Kindern erst sichtbare anwesende Gegenstände gezeigt, nachher auch solche genannt, die sie zwar nicht jetzt vor sich sehen, aber doch sonst schon oft gesehen haben. Von denselben nennen sie zuerst, schon um der Wiederholung willen, die bereits erkannten oder leicht erkennbaren Theile, und werden dann aufgefodert, auch Eigenschaften, die theils dem Gegenstande selbst, theils gewissen einzelnen Theilen desselben zukommen, anzugeben; wobei der Lehrer sie auf diejenigen durch Fragen leiten muß, die sie nicht selbst bemerken. Nachdem so alle, oder die wichtigsten und ohne zu große Anstrengung erkennbaren Eigenschaften genannt sind, werden sie, wenn es nicht zu viele waren, der Reihe nach, wie sie erst angegeben worden sind, oder auch durch einander, jedoch alle, wiederholt, und sodann deswegen noch einmal einzeln genannt, damit die Kinder angeben, mit welchem Sinne man jede einzelne

Eigenschaft erkennen kann. Es würde zu zerstreuend sein, wenn darauf gleich bei jeder einzelnen Eigenschaft, sowie sie erkannt ist, aufmerksam gemacht würde. Zuletzt werden noch einige Gegenstände genannt, von denen die Kinder angeben müssen, mit welchen Sinnen sie Eigenschaften entdecken oder nicht entdecken können.

IV. Verdeutlichung derselben durch Beispiele.

1. Beispiele von gegenwärtigen sichtbaren Dingen.

1stes Beisp. L. Das ist ein Ofen. Nennt mir die Theile desselben. K. Füße, Kacheln, Ofenloch, Ofenthür, Röhre sind die Theile des Ofens. L. Könnt Ihr mir nicht noch etwas andres von ihm sagen? Wie sieht er aus? K. Er sieht schwarz aus. L. Wie ist er inwendig? K. Hohl. L. Da habt Ihr mir ja schon zweierlei vom Ofen gesagt; was war das? K. Er ist schwarz und hohl. L. Was ist er sonst noch? wie ist seine Form? K. Er ist 4eckig. L. Wenn du ihn anfühltest, was würdest du dann noch von ihm sagen? K. Er ist warm. L. Wodurch ist er warm geworden? K. Daß man eingeheizt hat. L. Weil man in ihm einheizen kann, so nennt man ihn heizbar. Was ist er also? K. Er ist heizbar. L. Wenn du in Lehm drückst, so weicht er zurück. Wie nennt man das vom Lehm? wie ist er? K. Weich. L. Gehn die Kacheln auch zurück, wenn ich sie drücke? — Ist der Ofen auch weich? K. Nein, er ist hart. L. Wenn ich an den Ofen noch so stark anstoße, kann ich ihn fortbewegen? K. Nein rc. L. Wie kann ich ihn nun wol nennen, da ich ihn nicht bewegen kann? K. Unbeweglich. L. Nun nennt alles zusammen, was Ihr vom Ofen ausgesagt habt. K. Der Ofen ist schwarz, hohl, 4eckig, warm, heizbar, hart, unbeweglich. L. Nennt diese Eigenschaften des Ofens rückwärts. K. Der Ofen ist unbeweglich, hart rc. L. Wodurch wißt Ihr, daß er schwarz ist? K. Wir können es sehen. L. Nicht auch hören? fühlen? riechen? schmecken? Wodurch könnt Ihr also nur

erkennen, daß er schwarz ist? K. Wir können es nur sehen. L. Wie nannten wir vorhin das Vermögen zu sehen? K. Sinn des Gesichts. L. Wie könnt Ihr also auch sonst sagen, wenn ich frage: wodurch erkennt Ihr, daß der Ofen schwarz ist? K. Durch den Sinn des Gesichts. L. Wodurch wißt Ihr, daß der Ofen hohl ist? K. Das können wir auch sehen. L. Wenn nun aber das Ofenloch so finster ist, daß Ihr nicht in den Ofen hineinsehen könnt, wie wollt Ihr dann erfahren, ob er hohl sei? — Wenn ich durch das Ofenloch in den Ofen hineinfühle, und dann gegen nichts anstoße, so finde ich einen leeren Raum, und was inwendig einen leeren Raum hat, nennt man eben hohl. Wodurch habe ich nun erfahren, daß der Ofen inwendig hohl sei? — K. Durch Fühlen. L. Recht, oder durch den Sinn des Gefühls. Durch welche Sinne kann man also erfahren, daß der Ofen hohl sei? K. Durch die Sinne des Gesichts und Gefühls. L. Wodurch erkennt Ihr, daß der Ofen 4eckig ist? K. Wir sehen es. L. Würdet Ihr nicht auch im Finstern erfahren können, daß er 4eckig sei? K. Ja, wir könnten es fühlen. L. Durch welche Sinne könnt Ihr also die 4eckige Form des Ofens erkennen? K. Durch die Sinne des Gesichts und Gefühls rc.

2tes Beisp. L. Nennt die Theile des Fensters. K. Fensterscheiben, Blei, Fensterrahmen rc. L. Welcher von diesen ist der wichtigste Theil? K. Die Fensterscheiben rc. L Diese wollen wir einmal ansehen; was könnt Ihr von ihnen aussagen? K. Sie sind von Glas. L. Was von Holz ist, nennt man hölzern; wie werdet Ihr nun die Fensterscheiben, die von Glas sind, nennen können? K. Gläsern. L. Warum sind sie von Glas und nicht von Holz? K. Damit man durchsehen kann. L. Wie nennt man das, wo man durchsehen kann? (was das Licht durchläßt)? K. Durchsichtig. L. Wenn Ihr sie anfühlt, stoßt Ihr da an etwas an, das höher oder tiefer ist, oder könnt Ihr daran herunterfahren, ohne an etwas anzustoßen? K. Wir können rc. L. Nun, das nennt man glatt. Wie sind also die Fensterscheiben? K. Sie sind glatt. L. Was geschieht,

wenn ich etwas hart an die Fensterscheiben anstoße? K. Sie zerbrechen. L. Wie nennt man das, was leicht zerbricht? K. Zerbrechlich. L. Was für eine Farbe haben sie? K. Sie sind weiß. L. Ich habe schon Fensterscheiben gesehen, die voller Flecke waren; wie kann man die nennen? K. Schmutzig. L. Sind diese auch schmutzig? — Wie werdet Ihr sie denn nun nennen, da sie nicht schmutzig sind? — Wie nenne ich die Hände immer, an denen ich keinen Schmutz sehe? K. Reine Hände. L. Wie könnt Ihr also auch diese Scheiben nennen, an welchen kein Schmutz ist? K. Reine Fensterscheiben. L. Was für Fenster mögt Ihr lieber haben, reine oder schmutzige? K. Reine. L. Warum denn? K. Man kann besser durchsehen. L. Aber arme Leute mögen wol keine reine Scheiben bezahlen können? — Was meint Ihr, kauft man das Glas schmutzig, oder wird es erst schmutzig? K. Es wird ꝛc. L. Ja, wie Eure Hände nach und nach schmutzig werden. Aber wodurch könnt Ihr sie wieder rein machen? K. Durch Waschen. L. Wie könnten also auch schmutzige Fenster wieder rein werden? K. Durch Waschen. L. Wenn ich nun schmutzige Fenster sehe, muß ich dann denken: ach, die armen Leute! oder: ach, die schmutzigen Leute? K. Ich muß denken: ach, die schmutzigen Leute! L. Warum muß ich so denken? Was ist Schuld, daß die Fenster schmutzig sind: die Armuth, oder die Unreinlichkeit der Leute? K. Die Unreinlichkeit ꝛc. L. Ja, l. K., denn Reinlichkeit hat man so gut umsonst als das Wasser. Sagt das nach. K. thun es. L. Schmutz an Fenstern bringt also nicht blos Schaden — man kann nicht gut durchsehen — sondern auch Schande; weil Vorübergehende dann denken: ach, die schmutzigen Leute! Auch das sprecht nach, und behaltet es, denn es ist sehr wichtig. K. Schmutz an Fenstern bringt nicht blos ꝛc. L. Behalten habt Ihr es, aber einige sprachen es nicht so nach, wie ich es vorsprach. Ich werde es noch einmal vorsprechen. Gebt recht Acht, wie ich es spreche. — Nun, F., sprich du es eben so nach. — Das war gut. — Nun Ihr alle. — Noch einmal. — So

recht. — Aber nun habt Ihr wol vergessen, was Ihr von den Fensterscheiben ausgesagt habt? Besinnt Euch erst. K. Die Fensterscheiben sind gläsern, durchsichtig, glatt, zerbrechlich, weiß, reinlich. L. Sagt es rückwärts. K. thun es. L. Durch welche Sinne erkennt Ihr, daß die Scheiben gläsern, daß sie durchsichtig ꝛc. sind? ꝛc.

3tes Beisp. Eigenschaften der Schultafel: schwarz, 4eckig, hölzern, glatt, beweglich.

2. Beispiele von abwesenden sichtbaren Gegenständen.

1. Eigenschaften der Erdbeere. L. Was könnt Ihr von ihr aussagen? K. Sie ist roth. L. Ja, wenn sie reif ist. Welche Gestalt hat sie? K. Sie ist rund. L. Nicht ganz rund wie eine Kugel, sondern länglich rund. — Was bemerkt Ihr, wenn Ihr sie drückt? K. Sie geht entzwei (wir zerdrücken sie). L. Wie nennt man das, was sich leicht eindrücken oder zerdrücken läßt? K. Weich. L. Aber da habt Ihr mir ja das noch nicht genannt, warum Ihr die Erdbeere so gern eßt? K. Sie schmeckt süß. L. Wenn Ihr im Walde einen ganzen Fleck frischer Erdbeeren findet, könnt Ihr sie blos sehen? K. Wir riechen sie auch. L. Haltet Ihr Euch die Nase zu, wenn Ihr sie riecht? K. Nein, sie riechen gut. L. Das nennt man wohlriechend. — Wiederholt nun alles, was Ihr von der Erdbeere aussagen könnt (alle ihre Eigenschaften). K. Sie ist roth, rund. — L. Sie ist nicht ganz rund; wißt Ihr nicht mehr, wie wir ihre Gestalt nannten? K. Länglich rund. L. Fahrt fort. K. Weich, süß, wohlriechend. L. Nennt das rückwärts ꝛc. K. thun es. L. Wodurch erkennt Ihr, daß sie roth ist? K. Durch das Gesicht. L. Daß sie länglich rund ist? K. Durch das Gesicht und Gefühl. L. Daß sie weich ist? K. Durch das Gefühl. L. Sollte man es ihr nicht auch ansehen, daß sie weich ist? — Was bemerkt Ihr, wenn Ihr sie anseht? K. Daß sie roth und länglich rund ist. L. Aber ist denn alles Rothe und Runde weich? K. Nein ꝛc. L. Seht, daß sie weich ist, könnt Ihr also

durchaus nicht durch das Gesicht erkennen. — Wodurch erkennt Ihr, daß sie süß ist? K. Durch den Geschmack. L. Daß sie wohlriechend ist? K. Durch den Geruch. L. Durch welche Sinne habt Ihr nun alle Eigenschaften der Erdbeere kennen lernen? K. Durch die Sinne des Gesichts, Gefühls, Geschmacks und Geruchs. L. Wie viele Sinne sind das? K. Es sind 4 Sinne. L. Wie viele Sinne haben wir aber? K. 5. L. Es muß also einer fehlen. Mit welchem können wir von der Erdbeere nichts erkennen? K. Durch das Gehör.

2. Eigenschaften einer Glocke: metallen, hart, hohl, weittönend, wohllautend.

3. Eigenschaften eines Brots: lang (rund), hart, wohlschmeckend, nährend.

3. **Angabe der Sinne, mit welchen an einem Gegenstande Eigenschaften entdeckt oder nicht entdeckt werden können.**

1. L. Durch welchen Sinn könnt Ihr am Zucker Eigenschaften entdecken (etwas bemerken)? K. Durch den Sinn des Gesichts. L. Was bemerkt Ihr durch ihn am Zucker? K. Daß er weiß aussieht. L. Durch welchen Sinn sonst noch? K. Durch den Geschmack. L. Was bemerkt Ihr dadurch? K. Daß er süß schmeckt. L. Wer kann noch durch einen andern Sinn am Zucker eine Eigenschaft entdecken? K. A. Durch das Gefühl. L. Was würdest du wol bemerken, wenn du ihn anfühltest? K. A. Daß er sich rauh anfühlt. L. Mit welchen Sinnen habt Ihr also Eigenschaften an dem Zucker entdeckt? K. Mit den Sinnen des Gesichts, Geschmacks und Gefühls. L. Mit welchen Sinnen könnt Ihr nichts vom Zucker entdecken? K. Mit den Sinnen des Gehörs und Geruchs.

2. An der Rose kann man durch die Sinne des Geruchs, des Gesichts und des Gefühls, nicht aber durch Geschmack und Gehör Eigenschaften entdecken.

3. Am Kirchthurme kann man blos durch das Gesicht Eigenschaften entdecken.

Sechste Übung.

Aufsuchung und Benennung entgegengesetzter Eigenschaften.

I. Beschaffenheit dieser Übung.

Jeder Eigenschaft steht eine andre entgegen. Ein Gegenstand, dem eine gewisse Eigenschaft zukommt, kann also nicht die entgegenstehende Eigenschaft besitzen: ein Pferd, das langsam ist, kann nicht schnell genannt werden. Eigenschaften der Dinge haben nun die Kinder nach der vorigen Übung bereits suchen und finden gelernt. Jetzt sollen sie geübt werden, auch entgegenstehende Eigenschaften zu entdecken, und Gegenstände zu nennen, denen sie zukommen.

II. Zweck und Nutzen derselben.

Eine Vorstellung wird dadurch erst recht deutlich und vollkommen, wenn man nicht blos einsieht, daß ihr etwas Bejahendes zukommt, sondern wenn man auch das Verneinende erkennt, das man nicht mit ihr verbinden darf. So wird die Vorstellung von der Wahrhaftigkeit dadurch erst recht deutlich und vollkommen, wenn man nicht blos bestimmt, was zur Wahrhaftigkeit erfodert wird, sondern wenn man auch das davon absondert, wozu sie uns nicht verpflichtet. Eben so bekomme ich dadurch eine deutlichere und vollkommnere Vorstellung von der Eigenschaft eines Gegenstandes, wenn ich mir ihm gegenüber einen Gegenstand mit der entgegengesetzten Eigenschaft denke. Außerdem nun, daß diese Übung zu vollkommnern Vorstellungen führt, befördert sie auch das Nachdenken, und ist eine vortreffliche Sprech- und Gedächtnißübung; welches noch deutlicher erhellen wird aus den nachfolgenden Beispielen und aus der

III. Form derselben.

Der Lehrer nennt einen Gegenstand, läßt eine leicht in die Augen fallende Eigenschaft desselben aufsuchen, fodert dann die Kinder auf, einen Gegenstand zu nennen, dem diese Eigenschaft nicht, und folglich die entgegengesetzte zu-

kommt, fragt darauf die Kinder, oder führt sie darauf, wie man diese entgegengesetzte Eigenschaft nennt, wiederholt dann beide Gegenstände mit ihren Eigenschaften, setzt hinzu: was nicht das ist, ist das, oder das Gegentheil von dem ist das, läßt alles Erkannte von den Kindern deutlich wiederholen, kehrt nun den nachgesprochnen Satz, zur mehrern Übung der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses, in der Art um, daß die entgegengesetzte Eigenschaft mit ihrem Gegenstande erst genannt wird, und läßt ihn auch so wiederholen.

IV. Verdeutlichung derselben durch Beispiele.

1. L. Was habt Ihr neulich (s. 5te Übung, IV. 1. 2tes Beisp.) von den Fensterscheiben ausgesagt? K. Sie sind gläsern, durchsichtig ꝛc. L. Warum kann man sie durchsichtig nennen? K. Weil man durchsehen kann. L. Nennt mir etwas, wo Ihr nicht durchsehen könnt. K. Die Wand. L. Das, wo Ihr durchsehen könnt, nennt Ihr durchsichtig; wie werdet Ihr nun wol das nennen, wo Ihr nicht durchsehen könnt? K. (vielleicht): nicht durchsichtig. L. Man hat aber dafür ein einziges Wort; man nennt es undurchsichtig. Wie könnt Ihr also die Wand nennen? K. Undurchsichtig. L. Was also nicht durchsichtig ist, das ist — K. undurchsichtig. L. Und was nicht undurchsichtig ist, das ist — K. durchsichtig. L. Nennt mir nun einen Gegenstand, der durchsichtig, und einen andern, der undurchsichtig ist. K. Das Fenster ist durchsichtig, die Wand ist undurchsichtig. L. Nun gebt Acht, damit Ihr alles nachsprechen könnt, was Ihr jetzt erkannt habt, und was ich Euch vorsagen werde: Das Fenster ist durchsichtig, die Wand ist undurchsichtig. Was nicht durchsichtig ist, das ist undurchsichtig, oder: das Gegentheil von durchtig ist undurchsichtig. K. Das Fenster ist ꝛc. L. Das können wir auch so ausdrücken: die Wand ist undurchsichtig, das Fenster ist durchsichtig, was nicht undurchsichtig ist, das ist durchsichtig, oder das Gegentheil von undurchsichtig ist durchsichtig. K. Die Wand ist ꝛc.

2. L. Weil das Fenster der Stube durchsichtig ist, was läßt es daher von draußen in die Stube herein? K. Es läßt Licht herein. L. Wie nennt man wol die Stube dann, wenn Licht darin ist? K. Man nennt sie hell. L. Die Stube ist also — K. hell. L. Könnt Ihr mir wol einen Ort nennen, wo es auch am Tage wenig oder gar nicht hell ist? — Das kann doch wol nur ein Ort sein, wohin nur wenig oder gar kein Licht dringen kann? K. Der Keller. L. Ist also der Keller auch hell? K. Nein, der Keller ist nicht hell. L. Statt „nicht hell" hat hat man ein einziges Wort, kennt Ihr das nicht? K. Dunkel. L. Was also nicht hell ist — K. das ist dunkel. L. Und was nicht dunkel ist — K. das ist hell. L. Was habt Ihr nun als hell, was als dunkel erkannt? K. Die Stube ist hell, der Keller ist dunkel. L. Das wollen wir nun wieder zusammenfassen: die Stube ist hell, der Keller ist dunkel; was nicht hell ist, das ist dunkel; oder das Gegentheil von hell ist dunkel. K. Die Stube ꝛc. L. Ihr könnt aber auch so sprechen: der Keller ist dunkel, die Stube ist hell; was nicht dunkel ist, das ist hell, oder das Gegentheil von dunkel ist hell. K. Der Keller ist ꝛc.

3. L. Erblickt Ihr den Thurm, wenn Ihr so gerade aus seht? Wie müßt Ihr den Kopf richten? K. Wir müssen den Kopf in die Höhe richten? L. Warum denn? Steht denn der Thurm mit Euerm Kopfe nicht gerade aus? K. Nein, er steht weit über unserm Kopfe. L. Nun seht, was weit über unserm Kopfe steht, das nennt man hoch. Was könnt Ihr also vom Thurm aussagen? K. Er ist hoch. L. Könnt Ihr mir auch etwas nennen, das Ihr sehen könnt, ohne den Kopf so weit in die Höhe zu richten? K. Den Tisch. L. Aber auch etwas, wo Ihr sogar hinunterblicken müßt, um es zu sehen? K. Die Bank. L. Könnt Ihr nun die Bank auch hoch nennen? K. Nein, die Bank ist nicht hoch. L. Wie könnt Ihr auch sagen statt: nicht hoch. K. Niedrig. L. Was also nicht hoch ist — K. das ist niedrig. L. Und was nicht niedrig ist — K. das ist hoch. L. Nennt mir nun den Gegenstand, den wir als hoch,

und den, welchen wir als niedrig erkannten? K. Der Thurm ist hoch, die Bank ist niedrig. L. Der Thurm ist hoch, die Bank ist niedrig; was nicht hoch ist, das ist niedrig, oder das Gegentheil von hoch ist niedrig. K. Der Thurm ꝛc. L. Könnt Ihr das Gesagte nun wol selbst auf die Art umkehren, wie wir es sonst umkehrten? K. A. Die Bank ist niedrig, der Thurm ist hoch; was nicht niedrig ist, das ist hoch, oder das Gegentheil von niedrig ist hoch. L. Sagt das alle.

4. Die Tinte ist trübe; das Wasser ist klar. Was nicht trübe ist, das ist klar, oder das Gegentheil von trübe ist klar. — Das Wasser ist klar, die Tinte ist trübe. Was nicht klar ist, das ist trübe, oder das Gegentheil von klar ist trübe.

5. Der Ofen ist warm; das Eis ist kalt. Was nicht warm ist, das ist kalt, oder das Gegentheil von warm ist kalt. — Umgekehrt.

6. Die Hopfenstange ist lang, das Federmesser ist kurz. Was nicht lang ist, das ist kurz, oder das Gegentheil ꝛc.

7. Der Tisch ist breit, die Bank ist schmal. Was nicht breit ist, das ist schmal, oder das Gegentheil ꝛc.

8. Das Wasser ist flüssig, das Brot ist fest. Was nicht flüssig ist, das ist fest, oder das Gegentheil ꝛc.

9. Der Stein ist hart, die Wolle ist weich. Was nicht hart ist, das ist weich, oder das Gegentheil ꝛc.

10. Der Pflug ist schwer, die Feder ist leicht. Was nicht schwer ist, das ist leicht, oder das Gegentheil ꝛc.

11. Der Hase läuft geschwind, der Esel langsam. Was nicht geschwind läuft, das läuft langsam, oder das Gegentheil von geschwind ist langsam.

12. Der Berg ist steil, die Stube ist eben. Was nicht steil ist, das ist eben, oder das Gegentheil ꝛc.

13. Die Tafel ist glatt, die Wolle ist rauh. Was nicht glatt ist, das ist rauh, oder das Gegentheil ꝛc.

14. Berlin ist weit, Wilkersdorf ist nahe. Was nicht weit ist, das ist nahe, oder das Gegentheil ꝛc.

Siebente Übung.

Aufsuchen der Ähnlichkeiten der Dinge, oder Vergleichen.

I. Beschaffenheit dieser Übung.

Dinge sind einander ähnlich, wenn sie gewisse Eigenschaften oder Merkmale mit einander gemein haben. Ähnlichkeiten sind also die Eigenschaften oder Merkmale, welche 2 oder mehrere Dinge mit einander gemein haben, oder gemeinschaftliche Merkmale mehrerer Dinge. Diese Ähnlichkeiten sollen aufgesucht werden, heißt also, man soll seine Aufmerksamkeit in der Absicht auf 2 oder mehrere Gegenstände richten, um anschaulich zu erkennen, welche Eigenschaften oder Merkmale sie mit einander gemein haben. Ich vergleiche die Gans mit dem Huhne, wenn ich auf alles das merke, alles das angebe, was sowol die Gans als das Huhn an sich hat.

II. Zweck und Nutzen derselben.

Der eigentliche Zweck dieser Übung ist, die Kinder zu deutlichen und anschaulichen Begriffen zu führen, weil nur Dinge mit gleichen Eigenschaften unter Einem Begriff gedacht und genannt werden. Wer also auf diese gleichen Eigenschaften nicht merkt, oder sie nicht kennt, der kann auch keinen deutlichen Begriff erhalten oder haben. Mag die Anleitung zum Vergleichen sich auch anfangs, und namentlich bei dieser Übung, nicht sowol mit Aufsuchung wesentlicher Eigenschaften, als vorzüglich nur mit Aufsuchung zufälliger Merkmale begnügen: so ist sie doch eine treffliche Vorbereitung zur Aufsuchung der in der Folge anzugebenden wesentlichen Eigenschaften, und folglich eine nothwendige Vorübung zur Sammlung deutlicher und anschaulicher Begriffe; weil ja eben die Dinge, die gewisse wesentliche Eigenschaften gemeinschaftlich haben, in Einem Begriff und Gattungs-Namen vereinigt werden. Außerdem schärft diese Übung die Aufmerksamkeit, das Nachdenken und den Witz, be-

beschäftigt die Einbildungskraft, und gibt dem Gedächtnisse Nahrung. Wer zum Vergleichen sinnlicher Gegenstände angehalten und gewöhnt ist, der wird auch in der Folge nicht-sinnliche Gegenstände unaufgefodert vergleichen, und dadurch, wie leicht eingesehen werden kann, seinen Vorstellungen und Begriffen mehr Lebhaftigkeit geben, seine Verstandeskräfte ungemein stärken und erhöhen, seine Kenntnisse ungemein vermehren. Denn auch einen großen Theil seiner Kenntnisse verdankt das menschliche Geschlecht dem Vergleichen.

III. Form derselben.

Es werden anfangs zwei sichtbare gegenwärtige Gegenstände genannt und gezeigt. Der Lehrer fodert die Kinder auf, etwas anzugeben, was der eine und zugleich der andre an sich habe. So muß er, um für die Kinder verständlich zu reden, anfangs fragen, nicht aber: worin sind sich die 2 Gegenstände ähnlich? Erst, nachdem diese Übung durchgenommen ist, kann er bei andern Gelegenheiten, wo verglichen werden soll, sich des Ausdrucks „ähnlich" bedienen. Auf die Ähnlichkeiten, welche die Kinder übersehen, macht der Lehrer durch einige Fragen aufmerksam. Wenn das Aufsuchen und die Angaben vollendet sind, so läßt der Lehrer die aufgefundenen Ähnlichkeiten erst einzeln von einzelnen Kindern wiederholen, nennt sie darauf selbst alle hinter einander, läßt sie erst von einzelnen fähigern Kindern, und dann auch von den unfähigern, und zwar, zur Übung des Gedächtnisses, der Reihe nach, wie sie anfangs genannt sind, oder wie er selbst sie aufgezählt hat, wiederholen, fragt dann: was haben wir gethan? und sagt ihnen nach ihrer Antwort, daß sie das auch kürzer so ausdrücken könnten: wir haben gesehen, worin sich die beiden Dinge ähnlich sind. Nachdem solche Übungen mit mehrern gegenwärtigen Gegenständen angestellt sind, werden auch abwesende, jedoch stets sichtbare, Gegenstände gewählt.

IV. Verdeutlichung derselben durch Beispiele.

1stes Beisp. L. Das ist ein Tisch und das ist eine Bank. Ihr sollt mir nun angeben, was der Tisch und auch die Bank an sich hat (oder: Ihr sollt mir das und nur das vom Tisch nennen, was Ihr auch von der Bank aussagen könnt). Was sollt Ihr thun? K. Wir sollen ꝛc. L. Thut es. — Woraus ist der Tisch gemacht? K. Aus Holz. L. Und die Bank? K. Auch aus Holz. L. Sagt das nun zusammen: der Tisch ist von Holz, die Bank ist auch von Holz. K. Der Tisch ꝛc. L. Wißt Ihr weiter nichts? K. Der Tisch hat Füße, die Bank hat auch Füße. L. Wie nennt man diese äußersten Enden jeder Seite? K. Man nennt sie Ecken. L. Wie viel Ecken hat der Tisch? K. 4 Ecken. L. Dafür könnt Ihr auch sagen: der Tisch ist 4eckig. K. Der Tisch ꝛc. L. Wie ist's mit der Bank? K. Sie hat auch 4 Ecken. L. Oder — K. sie ist auch 4eckig. L. Wie nennt man den obern Theil des Tisches? K. Die Tischplatte. L. Was ist denn diese Platte? K. Ein langes 4eckiges Stück Holz. L. Woraus besteht denn der obere Theil der Bank? K. Der obere Theil der Bank besteht auch aus einem langen 4eckigen Stück Holz. L. Oder aus einer 4eckigen Platte. Was hatte sonst noch oben eine lange 4eckige Platte? K. Der Tisch ꝛc. L. Ihr könnt also sagen: der Obertheil des Tisches ist eine lange Platte, und der Obertheil der Bank ist auch eine lange Platte. K. Der Obertheil ꝛc. L. Ist denn jedes lange Stück Holz eine solche Platte? oder muß es erst gehobelt werden, ehe es eine solche glatte Platte wird? K. Es muß erst ꝛc. L. Wer thut denn das? K. Das thut der Tischler. L. Nun, der hat auch die Füße an der Bank und dem Tisch gemacht. Woraus besteht der ganze Tisch? K. Aus der Platte und den Füßen. L. Wenn nun der Tischler die Platte und Füße des Tisches gemacht hat, hat er dann blos einen Theil des Tisches oder den ganzen Tisch gemacht? K. Er hat den ganzen ꝛc. L. Woraus besteht die Bank? K. Auch aus der Platte und den Füßen? L. Wer hat beide gemacht?

K. Der Tischler. L. Hat er Platte und Füße gemacht, woraus die ganze Bank besteht, was kann ich dann von ihm sagen? K. Er hat die ganze Bank gemacht. L. Wer hat also Bank und Tisch gemacht? K. Der Tischler. L. So könnt Ihr also auch sagen: den Tisch hat der Tischler gemacht, die Bank hat auch der Tischler gemacht. K. Den Tisch ꝛc. L. Nun nennt mir noch einmal alles, was Ihr von dem Tisch und der Bank aussagen könnt. K. A. Der Tisch ist von Holz ꝛc. K. B. Der Tisch hat Füße ꝛc. u. s. w. L. Ich will nun einmal alles das von dem Tische sagen, was man auch von der Bank sagen kann, und sehen, ob einer von Euch das alles wird wiederholen können: der Tisch ist von Holz, die Bank ꝛc.; der Tisch hat 4 Füße, die Bank ꝛc.; der Tisch ist 4eckig, die Bank ꝛc.; der Obertheil des Tisches ist eine lange glatte Platte ꝛc.; der Tisch ist vom Tischler gemacht ꝛc. K. wiederholen nach der bei Nr. III. angegebnen Art. L. Was haben wir jetzt gethan? K. Wir haben gesehen, was die Bank an sich hat, das der Tisch auch an sich hat. L. Das könnt Ihr auch nennen: wir haben gesehen, worin Tisch und Bank sich ähnlich sind. Was haben wir gesehen? K. Wir haben gesehen, worin Tisch ꝛc.

2tes Beisp. L. Das ist ein Fenster und das ist eine Thür. Ihr sollt mir nun sagen, worin diese beiden Dinge sich ähnlich sind. Was sollt Ihr thun? K. Wir sollen sagen ꝛc. L. Worauf müßt Ihr sehen, wenn Ihr erfahren wollt, worin Thür und Fenster sich ähnlich sind? K. Wir müssen sehen, ob das Fenster etwas an sich hat, das die Thür auch an sich hat. L. Thut das. K. A. Das Fenster hat 4 Ecken, die Thür hat auch 4 Ecken. K. B. Das Fenster hat Holz an sich, die Thür hat auch Holz an sich. K. C. Das Fenster hat Eisen an sich, die Thür hat auch Eisen an sich. K. D. Das Fenster hängt an Gehängen, die Thür ꝛc. L. Wißt Ihr sonst nichts? Warum hängen denn Fenster und Thür an Gehängen? warum hat man sie nicht mit Nägeln fest angeschlagen? K. Dann könnte man sie nicht auf- und zumachen. L. Was kann man also mit der Thür eben sowol als mit dem Fenster machen? K. Das

Fenster kann man auf- und zumachen, die Thür ꝛc. L. Was kommt durch das Fenster in die Stube? K. Durch das Fenster kommt Licht in die Stube. L. Was kommt durch die Thür in die Stube? K. Durch die Thür kommen Menschen in die Stube? L. Ihr könnt also sagen: durch das Fenster kommt etwas in die Stube herein, durch die Thür kommt auch ꝛc. K. Durch das Fenster ꝛc. L. Wiederholt jetzt, was Ihr vom Fenster und von der Thür ausgesagt habt. Ein Kind gibt diese, ein andres jene Ähnlichkeit an. L. wiederholt und läßt wiederholen nach Nr. III. — Was haben wir jetzt gethan? K. Wir haben vom Fenster das angegeben, was auch die Thür an sich hat. L. Wie könnt Ihr das auch sonst nennen? K. Wir haben gesehen, worin Fenster und Thür sich ähnlich sind.

3tes Beisp. L. Wie heißen die 5 Sinne? K. Sehen, Hören ꝛc. L. Erinnert Ihr Euch noch, worin alle 5 sich ähnlich sind? — Das habt Ihr also vergessen? Nun, so werdet Ihr doch wol noch wissen, was wir mit den Sinnen thun können? K. Wir können durch die Sinne Dinge erkennen L. Durch welche Sinne? nur durch einige? K. Nein, durch alle. L. Worin sind sie sich also alle ähnlich? K. Darin, daß wir durch sie ꝛc. L. Wer von Euch weiß noch, was wir vom Gesicht, Gehör und Geruch erkannten? K. Durch Gesicht, Gehör und Geruch können wir nahe und entfernte Dinge erkennen. L. Und was erkannten wir vom Gefühl und Geschmack? K. Durch sie können wir nur nahe Dinge erkennen. L. Welche Sinne sind sich also besonders ähnlich? K. Gesicht, Gehör und Geruch. L. Worin? K. Daß man durch sie ꝛc. L. Und welche sind sich sonst noch besonders ähnlich? K. Geschmack und Gefühl. L. Worin? K. Daß man durch sie ꝛc. L. Wir haben also gesehen: alle 5 Sinne sind sich darin ähnlich, daß man durch sie Dinge erkennen kann; Gesicht, Gehör und Geruch sind sich darin ähnlich, daß man durch sie sowol entfernte als nahe Dinge erkennen kann; Geschmack und Gefühl sind sich darin ähnlich, daß man durch sie nur nahe Dinge erkennen kann. K. Alle 5 Sinne ꝛc.

4tes Beisp. Schultafel und Rechentafel: Beide sind schwarz, 4eckig, glatt; auf beiden wird geschrieben; beide gehören zum Schulgeräth.

5tes Beisp. Hut und Mütze: Beide sind rund, hohl, Kopfbedeckung.

6tes Beisp. Fuß und Hand: Beide bestehen aus Haut, Fleisch und Knochen; beide haben an den äußersten Enden 5 hervorragende, mit Nägeln bewachsene Theile; beide sind Glieder des Körpers; beide sind länger als breit.

7tes Beisp. Scheune und Stall: Beide bestehen aus Holz und Lehm, haben ein Dach von Rohr (Stroh), eine Öffnung, welche durch eine Thür verschlossen wird; an beiden sind keine Fenster; beide sind Gebäude, von Maurer und Zimmermann gemacht.

8tes Beisp. Gans und Ente: Beide können fliegen (sind Vögel), beide können schwimmen (sind Schwimmvögel); haben einen breiten und stumpfen Schnabel, einen wackelnden Gang; von beiden ißt man Fleisch und Fett, gebraucht man die Federn.

9tes Beisp. Apfel- und Birnbaum: Beide sind Pflanzen; beide haben Wurzel, Stamm, Äste, Zweige, Blätter, Blüten, Früchte; die Früchte von beiden können roh genossen werden; beide baut man in Gärten an.

10tes Beisp. Schaf und Kuh: Beide haben 4 Füße (sind 4füßige Thiere); sind zahme Thiere; geben uns Milch; aus der Milch beider kann man Butter und Käse machen; das Fleisch beider gibt den Menschen Nahrung; aus dem Talg beider kann man Lichte ziehen; aus der Oberhaut beider (bei den Schafen Felle, bei den Kühen Häute genannt) macht man Leder; der Mist beider ist ein herrliches Düngungsmittel.

11. Zum Schlusse dieser Übung werden die Kinder angehalten, von Dingen, die dem ersten Anblicke nach gar nichts Ähnliches an sich haben, schnell eine oder mehrere Ähnlichkeiten anzugeben; wozu hier einige Beispiele:

Schreibfeder und Tafelstein: Beide dienen zum Schreiben, müssen zugespitzt werden, werden beim Gebrauch in der Hand gehalten.

Thurm und Stockknopf: Beide sind das Höchste an einer Sache, sind unbeweglich, von Menschen gemacht.

See und Wald: Beide können vom Wind in Bewegung gesetzt werden; in beiden halten sich Thiere auf; beide gewähren einen angenehmen Anblick.

Achte Übung.

Aufsuchen der Verschiedenheiten der Dinge, oder Unterscheiden.

I. Beschaffenheit dieser Übung.

Zwei Dinge sind von einander verschieden, wenn das eine Eigenschaften oder Merkmale an sich hat, die sich am andern nicht finden. Verschiedenheiten sind also abweichende Eigenschaften oder Merkmale mehrerer Dinge. Diese Verschiedenheiten sollen von den Kindern aufgesucht werden, heißt also, man soll ihre Aufmerksamkeit in der Absicht auf zwei oder mehrere Gegenstände richten, damit sie anschaulich erkennen, in welchen Eigenschaften oder Merkmalen die angeschauten Gegenstände von einander abweichen. Jenes Aufmerken in dieser Absicht heißt unterscheiden. Ich unterscheide die Gans von dem Huhne, wenn ich auf alles das merke, alles das angebe, was zwar die Gans, nicht aber das Huhn an sich hat.

II. Zweck und Nutzen derselben.

Auch diese Anleitung ist eine Vorübung, um Kinder zu deutlichen und vollkommnen Begriffen zu führen. Denn je mehr ich geübt bin, und je leichter es mir wird, die verschiednen Eigenschaften und Merkmale der Dinge zu bemerken und zu unterscheiden: desto leichter wird es mir auch werden, die zufälligen, zum Begriffe nicht gehörigen Merk-

male abzusondern, und die wesentlichen Kennzeichen und Bestimmungen desselben rein aufzufassen. Außerdem schärft auch diese Übung die Aufmerksamkeit und das Nachdenken, übt den Scharfsinn und das Gedächtniß, und ist ein herrliches Mittel, seine Kenntnisse zu vermehren, seine Ansichten und Urtheile zu berichtigen. Denn — Qui bene distinguit, bene docet et — multum discit: wer gut unterscheidet, lehrt gut und lernt viel.

III. Form derselben.

Die Art, wie diese Übungen angestellt werden, der Gang, den der Lehrer zu nehmen hat, beides ist ganz daßselbe, wie beim Vergleichen. Nur die Fragen muß der Lehrer der Beschaffenheit dieser Übung gemäß verändern, wie die folgenden Beispiele anschaulich darstellen werden. Einleuchtender werden dem Kinde die Unterschiede der Dinge und leichter wird ihm das ganze Geschäft des Unterscheidens werden, wenn man nicht blos dieselben zum Vergleichen gewählten Gegenstände auch zum Unterscheiden zum Grunde legt, sondern auch vor dem Geschäfte des Unterscheidens sich kürzlich die Ähnlichkeiten erst noch einmal wiederholen läßt.

IV. Verdeutlichung derselben durch Beispiele.

1stes Beisp. L. Ihr habt mir einmal alles das vom Tisch gesagt, was auch die Bank an sich hat. Wißt Ihr das noch? K. wiederholen es. L. Jetzt seht Tisch und Bank noch einmal an, und sagt mir, was Ihr an dem Tisch, nicht aber an der Bank bemerkt. Was sollt Ihr thun? K. Wir sollen das nennen, was wir am Tisch, nicht aber ꝛc. L. Der Tisch ist doch etwas ganz andres, als die Bank; das seht Ihr ihm doch gleich an. Was ist nun anders an ihm? K. Der Tisch ist höher, als die Bank. L. Wie nennt man den obern Theil des Tisches und der Bank? K. Die Platte. L. Was ist denn an der Platte des Tisches anders, als an der Platte der Bank? K. Die Platte des Tisches ist länger und breiter, als ꝛc. L. Ihr sagtet

vorhin: der Tisch ist höher, als die Bank; wodurch ist er höher, durch die Platte oder die Füße? K. Durch die Füße. L. Wenn die Füße des Tisches höher sind, als die Füße der Bank, worin muß mehr Holz sein? K. In den Füßen des Tisches. L. Was sagtet Ihr vorhin von der Platte des Tisches? K. Sie ist länger und breiter, als die Platte der Bank. L. In welcher Platte muß also mehr Holz sein? K. In der Platte des Tisches. L. Wenn nun in den Füßen und in der Platte des Tisches mehr Holz ist, als in den Füßen und in der Platte der Bank, was wird wol schwerer sein? K. Der Tisch ist schwerer, als die Bank. L. Da habt Ihr wieder etwas gefunden, was am Tische anders ist, als an der Bank. Ihr sollt gleich noch mehr finden. Wozu ist denn die Bank? wozu gebraucht man sie? K. Um sich darauf zu setzen. L. Dürfen sich die Kinder auch auf den Tisch setzen? K. Nein ꝛc. L. Wozu ist denn nun der Tisch? wozu gebrauchen wir ihn? K. Um Bücher darauf zu legen und daran zu schreiben. L. Um zu schreiben, muß man auch etwas auflegen können, nämlich, Buch, Hand und Feder. Ihr könnt also kurz so sagen: den Tisch gebraucht man dazu, um etwas darauf zu legen. Sagt also, was Ihr jetzt von der Bank und dem Tisch erkannt habt. K. Auf die Bank setzt man sich, auf den Tisch legt man etwas. L. Nun wiederholt alles, was am Tische anders ist, als an der Bank. — Ein Kind sagt dis, ein andres jenes. L. Nun werde ich zusammen nennen, was Ihr jetzt einzeln gesagt habt, und sehen, wer es mir in derselben Ordnung wird nachsprechen können: der Tisch ist höher, als die Bank; die Platte des Tisches ꝛc. ꝛc. Diese Sätze wiederholen die Kinder erst im Chor, oder erst einige der fähigsten Kinder, dann im Chor und darauf die unfähigsten einzeln. — Dann fragt der Lehrer: Was haben wir jetzt gesehen? K. Wir haben gesehen, was man vom Tisch, nicht aber von der Bank aussagen kann. L. Das könnt Ihr auch nennen: wir haben gesehen, worin Tisch und Bank unähnlich (verschieden) sind. K. Wir haben gesehen ꝛc.

2tes Beisp. L. Wißt Ihr noch, worin sich Fenster und Thür ähnlich sind? K. Das Fenster hat 4 Ecken ꝛc. L. Nun seht Fenster und Thür noch einmal recht an, und sagt mir, worin sie sich unähnlich sind. Was sollt Ihr thun? K. Wir sollen sagen, worin ꝛc. L. Was müßt Ihr nennen, wenn Ihr angeben wollt, worin Fenster und Thür unähnlich sind? K. Wir müssen das nennen, was an dem Fenster anders ist, als an der Thür (oder: wir müssen angeben, was wir am Fenster, nicht aber an der Thür bemerken). L. Thut das. Fange du an. K. A. Das Fenster ist kleiner, als die Thür. K. B. Die Thür geht bis an den Fußboden, das Fenster geht nicht so tief hinunter. K. C. Die Thür hat der Tischler, das Fenster hat der Glaser gemacht. L. Wovon ist die Thür gemacht? K. D. Von Holz. L. Was siehst du aber auch noch an ihr? K. D. Eisen. L. Viel? K. D. Nein, nur etwas. L. Also: die Thür ist ganz von Holz und hat etwas Eisen an sich. K. D. Die Thür ꝛc. L. Aber wovon ist das Fenster gemacht? K. D. Von Glas. L. Was siehst du sonst noch am Fenster? K. D. Holz, Eisen und Blei. L. Ist mehr Glas, oder mehr Holz, Eisen oder Blei am Fenster? K. D. Mehr Glas. L. Sage nun zusammen, was du erkannt hast. K. D. Die Thür ist ganz von Holz und hat etwas Eisen an sich; das Fenster ist ganz von Glas und hat etwas Eisen, Blei und Holz an sich. L. Wozu hat man Fenster in einer Stube? K. E. Damit Licht hereinkomme. L. Wozu ist die Thür an der Stube? K. E. Damit Menschen herein- und hinausgehn. L. Sage das nun zusammen. K. E. Durch das Fenster kömmt Licht in die Stube; durch die Thür gehen Menschen herein und hinaus. L. Wiederholt nun alles, was Ihr bisher erkannt und ausgesagt habt. K. thun dis. L. Was habt Ihr jetzt ausgesagt? K. Wir haben ausgesagt, was am Fenster anders ist, als an der Thür. L. Wißt Ihr noch, wie Ihr das, was Ihr jetzt gethan habt, auch sonst nennen könnt? K. Wir haben gesehen, worin Fenster und Thür sich unähnlich (verschieden) sind.

3tes Beisp. L. Wie heißen die 5 Sinne? K. Sehen ꝛc. L. Wißt Ihr noch, was wir durch alle Sinne können? K. Wir können durch alle Sinne etwas erkennen. L. Wißt Ihr aber auch noch, was wir blos durch 3 Sinne vermögen? K. Durch Gesicht, Gehör und Geruch können wir auch entfernte Dinge erkennen. L. Können wir das auch durch Gefühl und Geschmack? K. Nein, durch Gefühl und Geschmack können wir nur nahe Dinge erkennen. L. Welche 3 Sinne haben also etwas an sich, was die beiden andern nicht an sich haben? K. Gesicht, Gehör und Geruch haben etwas ꝛc. L. Habt Ihr jetzt etwas Ähnliches oder Unähnliches angegeben? K. Wir haben etwas Unähnliches angegeben. L. Welche Sinne sind sich ähnlich? K. Gesicht, Gehör und Geschmack. L. Sind sich denn nicht auch alle Sinne ähnlich? K. Ja ꝛc. L. Worin? K. Wir können durch alle etwas erkennen. L. Als ich also fragte: welche Sinne sind sich ähnlich? wie hättet Ihr antworten müssen? K. Alle ꝛc. L. Aber welche 3 sind sich wieder in einem besondern Stücke ähnlich? — worin? — welche 2 sind sich in einem andern Stücke ähnlich? — worin? — Welche 3 sind von den 2 andern verschieden? — worin?

4tes Beisp. Schultafel und Rechentafel: Die Schultafel ist größer, als die Rechentafel; jene besteht ganz aus Holz, diese meistens aus Schiefer; jene hat keinen Rahmen, diese einen Rahmen von Holz; jene hängt, wenn sie gebraucht wird, an der Wand, diese liegt oder ruht auf dem Tische: an jener lernen alle Kinder, diese ist nur für ein einzelnes Kind; auf jener wird mit Kreide, auf dieser mit dem Griffel geschrieben.

5tes Beisp. Hut und Mütze: Jener hat einen Rand, diese nicht; jener ist stets von Filz, diese ist nie aus Filz, sondern bald aus diesem, bald aus jenem Stoff verfertigt; jener wird vom Hutmacher, diese vom Kürschner gemacht.

6tes Beisp. Fuß und Hand: Jener ist dicker, als diese; jener hat härtere Knochen als diese; mit jenem können wir nur gehen, stehen und stoßen, mit dieser unzählige

künstliche Arbeiten verrichten; in jenem haben wir bei weitem nicht ein so feines Gefühl, als in dieser; die an den äußersten Enden des Fußes hervorragenden 5 abgesonderten Theile heißen Zehen, die der Hand Finger.

7tes Beisp. Scheune und Stall: Jene ist meistentheils größer, als dieser; jene hat einen größern Eingang (Thor genannt), als dieser, dessen Eingang Thür heißt; jene ist reinlicher, als dieser; jene dient zur Aufbewahrung und zum Dreschen des Getreides, dieser zur Aufbewahrung und Fütterung des Viehes.

8tes Beisp. Gans und Ente: Jene ist größer, als diese; jene hat einen längern Hals; die Stimme beider ist verschieden; die Schwungfedern der Gänse kann man zum Schreiben gebrauchen, die der Enten nicht.

9tes Beisp. Apfel- und Birnbaum: Die Zweige des ersten bilden eine mehr runde, die des letzten eine mehr spitze Form; die Früchte des ersten sind rund, die des letzten länglich; die Blüten des ersten sind weiß und roth, die des letzten weiß.

10tes Beisp. Schaf und Kuh: Diese ist größer, als jenes; das Fell jenes ist mit Wolle, die Haut dieser mit Haaren bedeckt; jenes blökt, diese brüllt; diese wird bei uns überall, jenes nur noch an wenigen Orten gemolken; jenes ist furchtsamer, als diese.

11. Am Schlusse dieser Übung läßt man die Kinder theils Verschiedenheiten von solchen Dingen angeben, die dem ersten Anblicke nach gleich zu sein scheinen, theils an leicht zu unterscheidenden Dingen schwer zu entdeckende Verschiedenheiten aufsuchen. Auch dazu einige Beispiele:

Dieses und jenes Tintenfaß: Dieses ist etwas höher und dicker, als jenes; von diesem ist ein kleines Stückchen abgebrochen, von jenem nicht; auf jenem sitzt mehrere verhärtete (vielleicht auch nur mehr verhärtete) Tinte, als auf diesem.

Tisch- und Heugabel: Jene ist kürzer, leichter, an ihren Zacken spitzer und an den Spitzen schärfer, als diese; jene bewahrt man im Hause, diese in Ställen rc. auf; auf

diese spießt man Futter für das Vieh, auf jene Nahrung für den Menschen auf; jene wird beim Speisen von den Speisenden selbst gebraucht, diese nicht.

Fluß und See: Meer hat fließendes, dieser stehendes Wasser; Meer ist länger und erleichtert Handlung und Menschenverkehr weit mehr, als ein See.

Anm. Diese beiden letzten ungemein wichtigen Übungen des Vergleichens und Unterscheidens muß der Lehrer von jetzt an, wo die Kinder darin geübt sind und die Begriffe ähnlich und unähnlich anschaulich erkannt haben, bei jeder schicklichen Gelegenheit anstellen. Und eine solche Gelegenheit wird sich ihm oft, wird sich ihm bei jedem Lehrgegenstande, selbst bei der Buchstaben-Kenntniß darbieten.

Neunte Übung.

Nennung und Erklärung nothwendiger und zufälliger Merkmale sichtbarer Gegenstände.

I. Beschaffenheit dieser Übung.

Nothwendig sind die Merkmale an einem Gegenstande, die demselben nicht fehlen dürfen, wenn er nicht aufhören soll, der Gegenstand zu sein, dessen Begriff durch seinen Namen ausgedrückt wird. Augen, Hände, Ohren, Füße, aufrechte Stellung rc. sind nothwendige Merkmale des menschlichen Körpers; ohne sie hörte er auf, ein menschlicher Körper zu sein. Da der Inbegriff der nothwendigen Eigenschaften eines Dinges das Wesen des Dinges ausmacht, so nennt man die nothwendigen Merkmale eines Gegenstandes auch wesentliche. Zufällig sind die Merkmale an einem Gegenstande, die derselbe haben, aber auch nicht haben kann, ohne deswegen aufzuhören, derselbe

Gegenstand zu sein. So sind schwarze Haare ein zufälliges Merkmal an einem Menschen überhaupt, aber ein wesentliches an einem Mohren. Da zufällige Merkmale das Ding nicht zu dem machen, was es ist, nicht zum Wesen desselben gehören, nennt man sie auch außerwesentliche. In dieser Übung sollen aber nur von sichtbaren Gegenständen nothwendige und zufällige Merkmale aufgezählt und erklärt, d. h., die Kinder sollen dahin geführt werden, daß sie den Unterschied dieser beiden Arten der Merkmale mit Bewußtsein und anschaulich erkennen.

II. Zweck und Nutzen derselben.

Dinge, welche gewisse wesentliche Merkmale mit einander gemein haben, werden unter einem Begriff und Namen zusammengefaßt. Man erkennt also einen Begriff nicht eher deutlich, als bis man weiß, welche Merkmale sich nothwendig oder zufällig an demselben befinden. Da nun diese Übung eben nothwendige und zufällige Merkmale erkennen und unterscheiden lehrt, so führt sie recht eigentlich zu deutlichen Begriffen, und zwar, da sie sich mit sinnlichen Gegenständen beschäftigt, auf eine anschauliche Art. Rühren unzählige Irrthümer beim Unterscheiden der Dinge und bei Urtheilen lediglich aus Mangel einer geübten Unterscheidung der nothwendigen und zufälligen Merkmale der Dinge her: so muß ja auch eine absichtliche Übung dieser Art zur Vermeidung solcher Irrthümer sehr wohlthätig sein. Auch werden durch diese Übung die Aufmerksamkeit, der Witz und Scharfsinn gestärkt.

III. Form derselben.

Man nennt den Kindern ein Merkmal eines Dinges nach dem andern, und führt sie darauf, daß jedes Ding dieser Art dieses Merkmal an sich habe, und daß es ohne dasselbe nicht dasselbe Ding sein könne. Nachdem sie dis, welches ihnen nicht zu schwer sein kann, begriffen haben, sagt man ihnen, daß man ein solches Merkmal ein nothwendiges nenne. Darauf wiederholt man die Erklärung des Prädi-

kats nothwendig, setzt sogleich die schon erkannten nothwendigen Merkmale hinzu, und läßt beides von den Kindern wiederholen. Auf gleiche Art macht man es mit den zufälligen Merkmalen; nur daß man hierbei die Kinder darauf führt, daß ein Ding doch ein Ding derselben Art sein könne, wenn es auch dieses Merkmal nicht an sich habe, und daß viele Dinge derselben Art es wirklich nicht besitzen, und daß man dergleichen Merkmale nicht zufällig, sondern „nicht nothwendig" nennt, weil dis für die Kinder faßlicher und für den jetzigen Zweck hinreichend ist. Eben so wenig ist es nöthig, alle und jede nothwendige und zufällige Merkmale eines gewissen Gegenstandes durchzunehmen, weil der Zweck, die Kinder zum Nachdenken über das, was einem Dinge nicht fehlen darf, wenn es zu einem gewissen Begriff gehören soll, anzuleiten, doch erreicht wird, und weil sich zu dergleichen Übungen theils in der Folge dieses Unterrichts, theils bei mehrern andern Unterrichtsgegenständen noch vielfache Gelegenheit findet.

IV. Verdeutlichung derselben durch Beispiele.

1stes Beisp. L. Ihr seht an diesem Tische Füße; seht Ihr an allen Tischen Füße? K. Ja, wir ꝛc. L. Wenn auch nicht jeder Tisch grade 4 Füße hat, so hat er doch Füße oder einen Fuß. Was wäre dis Stück Holz wol, wenn es nicht auf Füßen ruhte? K. Eine Platte Holz. L. Ist eine Platte Holz ein Tisch? K. Nein ꝛc. L. Was wäre also dieses Holz ohne Füße nicht? K. Es wäre nicht ein Tisch. L. Was nun jeder Tisch an sich hat, und was er haben muß, wenn er ein Tisch sein soll, nennt man nothwendig. K. Was jeder ꝛc. L. Was könnt Ihr nun von den Füßen des Tisches aussagen? K. Sie sind nothwendig. L. Warum? K. Weil jeder Tisch, wenn er ꝛc. L. Dieser Tisch hat auch eine Platte. Ist die auch wol nothwendig?— Wir wollen es gleich sehen. Hat jeder Tisch eine Platte? K. Ja ꝛc. L. Wozu ist der Tisch? K. Um etwas darauf zu legen? Könnte man etwas darauf legen, wenn er

keine Platte hätte? K. Nein 2c. L. Wenn man also etwas darauf legen will, was muß er da haben? K. Eine Platte. L. Wenn er keine Platte hätte, was könnte man dann nicht? K. Man könnte nichts darauf legen. L. Und worauf man nichts legen kann, wie kann man das auch nicht nennen? K. Man kann es nicht Tisch nennen. L. Wie könnte man also auch diese Füße ohne Platte nicht nennen? K. Nicht Tisch. L. Ist nun die Platte nothwendig oder nicht? K. Sie ist nothwendig. L. Warum? K. Weil diese Füße ohne Platte kein Tisch sein würden, und weil jeder Tisch eine Platte hat. L. Nun wollen wir das zusammen nehmen: Was jeder Tisch an sich hat und an sich haben muß, wenn er ein Tisch sein soll, ist am Tische nothwendig: die Füße und Platte sind nothwendig am Tische. K. Was jeder Tisch 2c. L. Woraus ist dieser Tisch gemacht? K. Aus Holz. L. Wozu ist der Tisch? K. Um etwas darauf zu legen. K. Könnte man auch etwas darauf legen, wenn er von Eisen (Marmor) wäre? K. Ja 2c. L. Wenn also diese Platte auch aus Eisen bestände, was würde dis doch immer sein? K. Ein Tisch. L. Könnt Ihr nun sagen: es ist nothwendig, daß der Tisch aus Holz besteht? K. Nein 2c. L. Warum nicht? K. Weil es doch ein Tisch sein würde, wenn 2c. L. Auch besteht wirklich nicht jeder Tisch aus Holz, denn ich habe schon Tische von Marmor, Porzellan 2c. gesehen. — Was für eine Farbe hat dieser Tisch? K. Er ist braun. L. Vielleicht könnt Ihr mir sogleich sagen, ob die braune Farbe nothwendig ist oder nicht? K. Nein 2c. L. Warum nennt Ihr sie nicht nothwendig? K. Weil dis auch ein Tisch sein würde, wenn er auch nicht braun, sondern weiß 2c. aussähe. L. Habt Ihr nicht auch schon weiße 2c. Tische gesehen? K. Ja 2c. L. Ihr könnt also hinzusetzen: und weil es wirklich Tische von andrer Farbe gibt. — Was für eine Gestalt hat dieser Tisch? K. Er ist 4eckig. L. Würde es doch ein Tisch sein, wenn er auch rund wäre? K. Ja 2c. L. Ist also die 4eckige Gestalt nothwendig? K. Nein 2c. L. Warum nicht? K. Weil es doch 2c. L. Und was könnt Ihr wol noch hinzusetzen?

K. Weil es auch runde Tische gibt. L. Nun gebt recht Acht, damit Ihr alles nachsprechen könnt, was wir jetzt gelernt haben: Was jeder Tisch an sich hat und an sich haben muß, wenn er ein Tisch sein soll, ist nothwendig am Tische: die Platte, die Füße sind nothwendig am Tische. Daß er aus Holz besteht, daß er braun und 4eckig ist, ist nicht nothwendig. K. Was jeder ꝛc. L. Warum nennt Ihr das erste nothwendig? — das andre nicht nothwendig?

2tes Beisp. L. Das Federmesser ist von Stahl; habt Ihr schon eins von Holz, Eisen ꝛc. gesehen? K. Nein ꝛc. L. Wozu ist das Federmesser? K. Um Federn damit zu schneiden. L. Könnte man das mit Holz? K. Nein ꝛc. L. Wie könnt Ihr nun diese Eigenschaft am Federmesser, daß es aus Stahl gemacht ist, nennen? K. Nothwendig. L. Warum? K. Weil jedes Federmesser aus Stahl gemacht ist, und weil es kein Federmesser sein würde, wenn ꝛc. L. Das Federmesser hat eine Schneide. Könnt Ihr die nothwendig nennen? K. Ja ꝛc. L. Warum? K. Weil es kein Federmesser sein würde, wenn es ꝛc. L. Das Federmesser hat einen stumpfen Rücken. Was meint Ihr, ist das auch nothwendig? dürfte der Rücken nicht auch so spitz und scharf sein als die Schneide? — Seht, so schneide ich Federn. Kann ich es wol vermeiden, den Rücken zu berühren? K. Nein ꝛc. L. Was würde nun wol geschehen, wenn der Rücken auch so spitz und scharf wäre? K. Sie würden sich schneiden. L. So ist's; darum findet Ihr auch den Rücken jedes Federmessers stumpf. Wie werdet Ihr also sagen müssen? K. Es ist nothwendig, daß der Rücken des Federmessers stumpf sei. L. Dieses Federmesser hat einen Griff. Ist der nothwendig? K. Ja ꝛc. L. Warum? — Was thut man mit dem Federmesser? K. Man schneidet Federn damit. L. Um das zu können, muß man es ja fest halten, und eben dazu ist der Griff. Wie könnt Ihr ihn also nennen? K. Nothwendig. L. Nun wollen wir das Erkannte wieder zusammennehmen: Was jedes Federmesser an sich hat und an sich haben muß, um ein Federmesser zu sein, ist nothwendig am Federmesser; daß das Fe-

Federmesser aus Stahl besteht, daß es eine Schneide, einen stumpfen Rücken und einen Griff hat, ist nothwendig. K. Was jedes 2c. L. Dieser Griff ist von Holz; ist das auch nothwendig? Habt Ihr nicht schon einen Griff von Horn, Elfenbein 2c. gesehen? K. Ja 2c. L. Was würde dis doch sein, wenn der Griff auch von Horn wäre? K. Ein Federmesser. L. Wie könnt Ihr also sagen? K. Daß der Griff von Holz ist, ist nicht nothwendig. L. Was für eine Farbe hat dieser Griff? K. Er ist braun. L. Ist das nothwendig? K. Nein 2c. L. Warum nicht? K. Weil er auch schwarz sein könnte. L. Mit welchen Worten könnt Ihr noch deutlicher anzeigen, daß die braune Farbe nicht nothwendig ist? K. Weil es auch ein Federmesser wäre, wenn der Griff nicht braun, sondern schwarz wäre, und weil es wirklich Federmesser mit einem schwarzen Griffe gibt. L. Nun wollen wir alles zusammennehmen: Was jedes Federmesser 2c. Daß das Federmesser aus Stahl besteht 2c., ist nothwendig. Daß der Griff von Holz ist und eine braune Farbe hat, ist nicht nothwendig. K. Was jedes 2c.

3tes Beisp. L. Ein Löffel besteht aus 2 Theilen; wer kann sie mir nennen? K. Der Stiel und — L. Ihr wißt das obere Ende nicht zu nennen. Beschreibt es mir; wie sieht es aus? K. Es ist länglich rund und ausgehöhlt. L. Nennt es also eine hohle Fläche. — Wir wollen erst den Stiel betrachten. Sollte der wol nothwendig sein? — Was thut man alles mit dem Löffel? K. geben Verschiednes an. L. Man schöpft also damit sowol heiße als kalte, sowol flüssige als trockne, sowol fette als magere Sachen aus einem Gefäße. Wiederholt das. K. Man schöpft damit — L. Womit? K. Mit dem Löffel. L. Also noch einmal. K. Man schöpft mit dem Löffel sowol 2c. L. Warum schöpft man denn diese Dinge nicht mit der Hand? Denn seht, die kann man ja auch so hohl machen, als ein Löffel ist. K. Dann würde man sich beschmutzen, verbrennen, naß machen. — L. In vielen Fällen würde es auch ekelhaft sein, und sich also nicht schicken. Wenn nun der Löffel

keinen Stiel hätte, was würde dann wol geschehen? K. Man würde sich ebenfalls leicht beschmutzen ꝛc. L. Und wozu hat man eben den Löffel? K. Um sich nicht zu beschmutzen ꝛc., wenn man aus einem Gefäße Sachen herausnimmt. L. Habt Ihr schon einen Löffel ohne Stiel gesehen? K. Nein ꝛc. L. Ich habe zwar schon einen gesehen; aber dann kann man ihn auch nicht mehr so gebrauchen, wie jeden andern Löffel; dann ist's kein Löffel mehr. Wie könnt Ihr also den Stiel am Löffel nennen? K. Nothwendig. L. Warum? K. Weil ꝛc. L. Wie nannten wir den zweiten Theil, woraus der Löffel besteht? K. Eine hohle Fläche. L. Was thut man mit der? K. Man schöpft damit Sachen aus einem Gefäße. L. Könnte sie nicht auch eben sein? K. Nein ꝛc. L. Warum nicht? K. Flüssige Sachen würden sogleich ablaufen, und feste würden leicht herunterfallen. L. Habt Ihr schon einen Löffel ohne eine solche hohle Fläche gesehen? K. Nein ꝛc. L. Wenn Ihr Euch die hohle Fläche wegdenkt, was bleibt dann übrig? K. Der Stiel. L. Recht; es ist dann nicht mehr ein Löffel, sondern blos ein Stiel; man kann nichts mehr damit schöpfen. Wie werdet Ihr also die hohle Fläche nennen müssen? K. Nothwendig. L. Warum? K. Weil ꝛc. L. Nun zusammen: Was jeder Löffel an sich hat und an sich haben muß, wenn es ein Löffel sein soll, ist nothwendig am Löffel; der Stiel und die obere hohle Fläche sind nothwendig am Löffel. K. Was jeder ꝛc. L. Woraus ist der Löffel gemacht? K. Aus Blei. L. Wenn er nun von Holz wäre, könnte man damit nichts schöpfen? K. Ach ja, wir haben selbst hölzerne Löffel. L. Und ich habe schon zinnerne und silberne Löffel gesehen. Daß er also von Blei ist, wie könnt Ihr das nicht nennen? K. Nicht nothwendig. L. Warum? L. Weil ꝛc. L. Wie sieht die hohle Fläche aus? K. Länglich rund. L. Wenn sie nun ganz rund wäre, könnte man dann nichts damit schöpfen? K. Ja, man ꝛc. L. Es gibt ja auch runde Löffel. Was müßt Ihr also von der länglich runden Gestalt sagen? K. Sie ist nicht nothwendig. L. Warum nicht? K. Weil auch ein Löffel mit einer

ganz runden Fläche ein Löffel ist, und weil es rc. L. Jetzt laßt uns alles wiederholen: Was jeder Löffel rc.; daß der Löffel einen Stiel und oben eine hohle Fläche hat, das ist nothwendig. Daß er von Blei gemacht ist, und daß seine obere Fläche länglich rund ist, das ist nicht nothwendig. K. Was jeder rc.

Zehnte Übung.

Unterhaltung über den Gebrauch und Nutzen der Dinge.

I. Beschaffenheit dieser Übung.

Alles, was in der Natur vorhanden ist oder geschieht, ist da und geschieht aus weisen Absichten, hat seinen Nutzen, den wir in den meisten Fällen erkennen, und nur selten nicht zu ergründen vermögen. Alles, was die Menschen veranstalten, machen und hervorbringen, wird zu einer gewissen Absicht, zu einem gewissen Gebrauch veranstaltet und hervorgebracht. Von den Geschöpfen Gottes nun, welche den Kindern oft vor Augen sind, und deren Nutzen besonders groß und einleuchtend ist, und ganz vorzüglich auch von den Werken, die durch menschliche Kunst bereitet sind, und welche die Kinder oft sehen und gebrauchen, sollen sie den Nutzen und Gebrauch angeben, den sie schon selbst davon gemacht, oder den sie Andre davon machen gesehen haben, oder der zu wichtig ist, als daß man nicht die Kinder schon früh absichtlich darauf leiten müßte, oder dessen Erkenntniß eine heilsame Vorkenntniß für andre Lehrgegenstände abgibt. Schon hieraus folgt, daß den Kindern nicht aller und jeder Nutzen eines Dinges angegeben zu werden braucht.

II. Zweck und Nutzen derselben.

Die Namen der Begriffe, welche die Kunstprodukte der Menschen bezeichnen, sind meistens von dem Gebrauch und Nutzen dieser Produkte hergenommen. So nennt man

z. B. alles, was dazu dient, um den Körper des Menschen zu bedecken, Kleidung. Um also deutliche Begriffe zu erhalten, und um zu entscheiden, ob man eine Sache mit diesem oder jenem Begriffs-Namen bezeichnen solle, muß man mit dem Nutzen und Gebrauch der Dinge bekannt sein. Diese Übung ist also zur Erlangung deutlicher Begriffe durchaus nöthig. Kinder, mit denen dergleichen absichtliche Unterhaltungen nie angestellt sind, bedienen sich vieler Dinge, ohne sich je deutlich bewußt zu werden, daß und wozu sie ihnen eigentlich nützlich und wohlthätig sind. Außerdem, daß sie durch dergleichen Unterhaltungen, wie diese Übung sie aufstellt, zu diesem Bewußtsein geführt werden, gewöhnen sie sich auch durch dieselben, nicht nur bei allem, was sie sehen, sondern auch bei dem, was sie selbst thun und arbeiten, die Frage aufzuwerfen: wozu ist das? was will ich dadurch bewirken? Und wer, wenn er etwas Wichtiges thun und sprechen will, stets fragt: cur? (warum will ich es thun?), der wird auch bald fragen: quomodo? (wie muß ich's thun?), und quando? (wann, zu welcher Zeit muß ich's thun, um meinen Zweck zu erreichen?), und ist also auf dem geraden Wege, überall als ein verständiger Mensch zu sprechen und zu handeln.

III. Form derselben.

Der Lehrer zeigt zuerst, daß alles, was Gott um uns her gemacht hat und thut, gut ist. Das zeigt er an Dingen, die den Kindern bekannt sind, und an Erscheinungen, die sie selbst oft gesehen haben. Er nimmt zu dem Ende aus jeder Gattung der Geschöpfe einige heraus, welche die Kinder nennen, läßt sich den denselben bekannten Nutzen angeben, nennt ihnen die Gattung, zu welcher die betrachteten Geschöpfe gehören, und sagt ihnen, daß auch alle andre Geschöpfe derselben Gattung ihren Nutzen haben. Dann geht er zu den Arbeiten, Werken und Veranstaltungen der Menschen über, und zeigt an mehrern Beispielen, daß alles und jedes, was verständige Menschen thun, immer um eines nützlichen Zwecks willen gethan werde, oder läßt

vielmehr diesen Nutzen von den Kindern aufsuchen und nennen. Da es der Hauptzweck dieser Übung ist, von den Werken der Menschen, die meistens nach ihrem Gebrauch und Nutzen unter Einen Namen gebracht werden, deutliche Begriffe zu erhalten: so muß auch der Lehrer hierbei am längsten verweilen, um so mehr, da von dem Nutzen der Geschöpfe Gottes und der Natur-Ereignisse bei mehrern andern Lehrgegenständen um sehr wichtiger Zwecke willen die Rede ist. Über den Nutzen und Gebrauch der Dinge braucht übrigens nicht weitläuftig katechisirt zu werden, und der Lehrer muß besonders hier vor Abschweifungen, vor langen Ermahnungen und vor Entfernung von dem eigentlichen Zweck dieser Übung auf seiner Hut sein, weil sich ihm hier manche verführerische Gelegenheit zu einer zweckwidrigen Ausdehnung darbieten mögte.

IV. Verdeutlichung derselben durch Beispiele.

1. L. Alles, was Gott gethan hat und noch thut, ist nützlich und heilsam. Sagt mir das nach. K. Alles ꝛc. L. Das habt Ihr vielleicht schon oft gehört; aber Ihr seht wol noch nicht recht deutlich ein, daß das wirklich wahr ist. Wenn Ihr recht Acht gebt, werdet Ihr es einsehen. — Nennt mir einmal einige Thiere, die Eure Eltern besitzen. K. Schafe, Kühe, Pferde ꝛc. L. Was haben wir von den Schafen? wozu sind sie nützlich? K. Sie geben Milch. L. Was kann man daraus machen? K. Käse und Butter. L. Was kann man noch sonst von den Schafen gebrauchen? und wozu? K. Das Fleisch zum Essen. L. Was ist aber das Allernützlichste, das wir vom Schaf erhalten? K. Seine Wolle. L. Was macht man daraus? K. Kleidungsstücke. L. Sind denn alle unsre Kleidungsstücke von den Schafen? auch Eure leinenen Kittel? — Wie nennt man die Kleidungsstücke, die von den Schafen kommen? K. Tuchene Kleider. L. Was hat das Schaf unter der Wolle? K. Ein Fell. L. Ist das zu nichts nütze? K. Man macht Leder daraus. L. Und was macht man wieder aus dem Schaf-

Leder? K. Handschuhe, Beinkleider ꝛc. L. Wenn man nun die Wolle auf dem Felle läßt, und beides zur Erwärmung umhängt, wie nennt man das? K. Einen Schafpelz. L. Das Fett, das die Schafe im Innern haben, gebraucht man nicht blos zu Speisen, sondern wozu auch sonst noch? K. Man macht Lichter und Seife daraus. L. Das gute Schaf bezahlt also das Futter, das man ihm gibt, reichlich. Aber wißt Ihr denn nicht, daß selbst der Abgang von seinem Futter noch nützlich ist? K. Der Schafmist düngt das Land. L. Nun nennt mir noch einmal alles, was das Schaf uns gibt. K. wiederholen es. L. Was habt Ihr genannt? K. Was das Schaf uns gibt. L. Ihr könnt auch sagen: den Nutzen des Schafs. — Wie viel Füße hat das Schaf? K. 4 Füße. L. Daher nennt man es auch ein 4füßiges Thier. Nennt mir nun noch mehr solche 4füßige Thiere. K. Pferde, Schweine ꝛc. L. Alle diese 4füßigen Thiere, die Ihr genannt habt, sind nützlich; das wißt Ihr selbst. Aber Ihr kennt nur sehr wenige Arten von 4füßigen Thieren; es gibt deren noch weit mehrere, und sie alle sind nützlich in dem großen Reiche Gottes. Das ist eine wichtige Wahrheit: sprecht sie also insgesammt noch einmal aus. K. Alle 4füßige Thiere sind sehr nützlich in dem großen Reiche Gottes.

2. L. Warum hält sich Eure Mutter Gänse? K. Um ihr Fleisch, ihr Fett und ihre Federn zu benutzen. L. Wozu benutzen wir das Fleisch und Fett? K. Zum Essen. L. Wozu die Federn? K. Zu Betten und zum Schreiben. L. Kann ich denn jede Feder der Gans zum Schreiben gebrauchen? K. Nein, nur die Schwungfedern. L. Auf meine Frage: wozu dienen die Federn? hättet Ihr also antworten müssen: Einige zu Betten, andre zum Schreiben. K. Einige Federn der Gans dienen ꝛc. L. Laßt uns den Nutzen der Gans zusammenfassen: Ihr Fleisch und Fett gebrauchen wir zur Speise, einige ihrer Federn zum Schreiben, andre zu Betten. K. Ihr Fleisch ꝛc. L. Wer könnte mir das auch mit andern Worten sagen? Niemand? Nun, so will ich es thun: Ihr Fleisch und Fett dient uns

zur Speise; einige ihrer Federn geben uns Betten, andre gebrauchen wir zum Schreiben. K. Ihr Fleisch ꝛc. L. Was geben uns die Hüner? K. Eier. L. Wozu sind uns denn die Eier der Hüner nützlich? K. Wir gebrauchen sie zu vielen Speisen. L. Was können wir sonst noch von den Hünern gebrauchen? K. Ihr Fleisch. L. Ja, und ihr Fett; denn eine Hünersuppe schon ist dem schwachen Kranken sehr heilsam. Da wir nun von den Hünern so viel Gutes haben, wie könnt Ihr sie deswegen nennen? K. Nützliche Thiere. L. Nennt mir den Nutzen der Hüner. K. thun es. L. Von welchen 2 nützlichen Thieren haben wir jetzt geredet? K. Von den Gänsen und Hünern. L. Sind das auch 4füßige Thiere? K. Nein, es sind 2füßige Thiere. L. Was können Hüner und Gänse, was kein 4füßiges Thier kann? K. Sie können fliegen. L. Wie nennt man die Thiere, welche fliegen können? K. Vögel. L. Indem wir also von Gänsen und Hünern redeten, von was für Thieren haben wir gesprochen? K. Von Vögeln. L. Was haben wir von ihnen gelernt? K. Daß sie nützlich sind. L. Recht. Es gibt nun noch viel, viel mehr Arten von Vögeln, als Ihr genannt und gesehen habt. Und jede Art von Vögeln ist nützlich in dem großen Reiche Gottes. K. Jede Art ꝛc.

3. L. Nennt mir Vögel, die schwimmen können. K. Enten, Gänse. L. Nennt mir Thiere, die noch besser schwimmen können und die immer schwimmen? K. Fische. L. Sind die Fische auch nützlich? K. Ja, sie sind ꝛc. L. Wozu gebrauchen wir sie? K. Zum Essen. L. Richtig und fast nur zum Essen; aber dadurch sind sie auch sehr nützlich. Denn es gibt Völker, die fast nichts anders als Fische zu ihrer Nahrung haben, und die verhungern müßten, wenn sie keine Fische hätten. Wiederholt dis. K. Es gibt Völker ꝛc. L. Was habt Ihr von den Fischen erkannt? K. Daß sie sehr nützlich sind. L. Nennt mir nun die Geschöpfe Gottes, von denen wir bis jetzt geredet haben. K. Wir haben von den 4füßigen Thieren, von den Vögeln und von den Fischen gesprochen. L. Was haben wir von diesen Geschöpfen

Gottes erkannt? K. Wir haben erkannt, daß alle diese Geschöpfe im Reiche Gottes sehr nützlich sind.

4. L. Wozu dient die Eiche? K. Zum Verbrennen. L. Wo verbrennt man denn das Holz der Eiche? K. In der Küche und im Ofen. L. Also dient es zum Kochen und zur Heizung oder Erwärmung. Aber kann man das Eichenholz zu nichts nützen, als daß man es verbrennt? K. Man macht auch Tische, Schränke rc. daraus. L. Freilich, und man baut auch, wie Ihr noch nicht wißt, Kähne und Schiffe daraus, gebraucht es zum Hausbau. — Wie heißt der Staub, der vom verbrannten Holze übrig bleibt? K. Asche. L. Ist die nicht nützlich? K. Ja, zur Lauge. L. Wie heißt die Frucht des Eichbaumes? K. Eichel. L. Welche Thiere fressen die gern? K. Die Schweine. L. Ja, die Eichel dient zur Mästung der Schweine. Wie heißt das, was den Stamm und die Äste der Eiche umgibt? K. Borke (Rinde). L. Auch die ist nützlich zum Gerben der Thierhäute. — Nennt nun noch einmal den gesammten Nutzen der Eiche. K. thun es. L. Was ist denn nun die Eiche? ist sie auch ein Thier? K. Nein, sie ist ein Baum. L. Woraus entsteht ein Baum? K. Aus einem Kern. L. Recht; wenn man den in die Erde pflanzt, so bildet sich daraus ein Baum. Wenn dein Vater Roggen, Rüben, Mohn rc. haben will, was muß er da thun? K. Er muß Samen in die Erde legen. L. Nun, alle die Dinge, die man aus Samenkörnern zieht, welche man in die Erde legt, nennt man Pflanzen. Wie könnt Ihr also den Baum auch nennen? K. Eine Pflanze. L. Was ist daher auch der Eichbaum? K. Eine Pflanze. L. Nennt mir einmal noch einige Pflanzen. K. thun es. L. Seht, Ihr kennt ja recht viele Pflanzen; aber es gibt noch weit, weit mehr Arten von Pflanzen, als Ihr genannt und je gesehen habt. Und jede Art von Pflanzen ist nützlich in dem großen Reiche Gottes. K. Jede Art rc.

5. L. Was macht man aus dem Eisen? K. Aus dem Eisen macht man Messer, Pflug, Nägel, Schlüssel rc., man beschlägt damit die Wagen, Kasten rc. L. Aber noch

mehr: fast zu allem, was die Menschen verfertigen, wird Eisen gebraucht. Wiederholt das, denn es ist sehr wichtig. K. Fast zu allem ꝛc. L. Braucht man auch Eisen, um ein Haus zu bauen? K. Maurer und Zimmermann können ohne Eisen nicht arbeiten. L. Aber um eine Thür zu machen, dazu braucht man doch wol kein Eisen? K. Der Tischler muß sägen, hobeln ꝛc., dazu braucht er Eisen. L. Sollte auch wol zu dem Buche Eisen nöthig sein? Wir wollen sehen. Wer schreibt Bücher? K. Verständige und gelehrte Leute. L. Womit schreiben sie? K. Mit Federn. L. Schreibt die Feder, so wie sie von der Gans kommt? K. Man muß sie sich erst schneiden. L. Womit? K. Mit dem Federmesser. L. Woraus besteht das Federmesser? K. Aus einem Griff von Holz (Horn) und aus Stahl (oder feinem Eisen). L. Worauf wird das Buch gedruckt? K. Auf Papier. L. Wo wird das gemacht? K. In der Papiermühle. L. Zu einer Mühle gehören Räder, und die können ohne Eisen nicht gemacht werden. Wenn das Papier fertig ist, so druckt man Buchstaben darauf, die in Eisen gegossen sind, und gebraucht dazu noch Pressen, die wieder ohne Eisen nicht gemacht werden können. Der Buchbinder muß wieder Scheeren und Pressen ꝛc. haben; zu dem allen gehört Eisen. So ist's also wahr, was wir oben sagten; wie hieß das doch? K. Fast zu allem, was die Menschen ꝛc. L. Was könnt Ihr also vom Eisen aussagen? K. Es ist sehr nützlich. L. Das Eisen ist ein Metall. Dergleichen Metalle gibt es mehrere, als Kupfer, Blei, Gold, Silber. So wie Ihr jetzt von Einem Metalle erkannt habt, daß es sehr nützlich sei, so werdet Ihr es in der Folge auch von den andern Metallen erkennen, könnt es aber schon immer jetzt glauben: die Metalle sind sehr nützliche Dinge in dem Reiche Gottes. K. Die Metalle ꝛc.

6. L. Könnt Ihr mir wol noch die verschiedenen Arten von Dingen nennen, an die wir bisher gedacht haben? K. An 4füßige Thiere, Vögel, Fische, Pflanzen und Metalle. L. Was haben wir von allen diesen Dingen erkannt? K. Daß sie sehr nützlich sind. L. Alle diese Dinge sind Ge-

schöpfe Gottes, und alles, was der weise und gute Gott schafft und thut, ist nützlich und gut. Seht, das machen nun die verständigen und guten Menschen dem weisen und guten Gott nach; auch sie thun nichts ohne Ursach; alles, was sie machen, hat auch seinen Nutzen. Auch das ist wichtig; wiederholt es. K. Die verständigen und guten Menschen machen es dem weisen und guten Gott nach; auch sie thun ꝛc. L. Wie machten wir es, um zu erkennen, daß in Gottes Reiche alles gut und nützlich sei? K. Wir dachten über Gottes Geschöpfe und das Gute nach, das wir von ihnen bekommen. L. Was müßt Ihr also wol thun, um zu erkennen, ob das, was Menschen thun, auch gut und nützlich sei? K. Wir müssen über das, was die Menschen thun, nachdenken. L. Was jemand hervorbringt, nennt man ein Werk. Ihr könnt also auch so sprechen: wir müssen über die Werke der Menschen nachdenken und sehen, was für einen Nutzen sie haben. K. Wir müssen ꝛc. L. Nun das wollen wir denn auch mit rechtem Fleiße und rechter Lust thun. Überall sehen wir Dinge, die Menschen hervorgebracht haben, — oder, wie können wir das auch kürzer nennen? K. Werke der Menschen. L. Wir wollen uns nun erst in unsrer Schulstube umsehn, da werden wir schon genug Werke von Menschen finden. Was habe ich gesagt? K. Wir wollen ꝛc. L. Nennt mir nun die Menschen-Werke, die Ihr in der Schulstube seht. K. thun es. L. Was Ihr da nanntet, wer hat das alles verfertigt? K. Menschen. L. Haben die Menschen das alles blos aus Spaß, oder zu einer nützlichen Absicht gemacht? K. Zu einer nützlichen Absicht. L. Wozu dient der Tisch? Was liegt darauf? K. Schreibebücher ꝛc. L. Das könnt Ihr nun kurz so ausdrücken: der Tisch dient dazu, um etwas darauf zu legen. K. Der Tisch ꝛc. L. Aber legen denn die Kinder blos gewisse Sachen darauf? thun sie nicht auch etwas an dem Tische? K. Sie schreiben, lesen, rechnen daran. L. Das alles heißt arbeiten. Wie könnt Ihr also kurz sagen? K. Sie arbeiten daran. L. Drückt es nun

mit den wenigsten Worten aus, wozu der Schultisch dient. K. Der Schultisch dient dazu, um daran zu arbeiten und etwas darauf zu legen. L. Wozu dient die Bank? K. Um sich darauf zu setzen. L. Dazu dient ja auch der Schemel — Wie viele können auf einem Schemel sitzen? K. Nur Ein Mensch. L. Und auf der Bank? K. Viele Menschen. L. Nun seht; ein Schemel kostet fast soviel als eine Bank, und doch kann nur Einer darauf sitzen. Statt der Einen Bank müßten wir also so viele Schemel haben, als auf einer Bank sitzen können, z. B. 8, 10, 12 Schemel. Wie viel Geld würde das kosten! Auch würden soviel Schemel weit mehr Platz einnehmen, als diese Eine Bank. Und Ihr seht wol, daß wir hier keinen Platz übrig haben. So ist's mit vielen Menschen; sie müssen Raum und Geld sparen. Was kaufen sie darum statt der Schemel? K. Bänke. L. Was für einen Nutzen hat also die Bank? K. Daß mehrere Menschen darauf sitzen können. L. Wozu dient das Federmesser? K. Um Federn damit zu schneiden. L. Kann ich es denn sonst zu nichts gebrauchen? Kann ich nicht auch damit die Blätter eines Buchs aus einander schneiden? K. Ja ꝛc. L. Das kann ich wol, aber ich soll es nicht; denn das verdirbt das Federmesser, macht es stumpf. Darf ich also sagen: das Federmesser ist auch dazu da, um die Blätter eines Buchs damit aufzuschneiden? K. Nein, das darf ich nicht sagen. L. Warum nicht? K. geben die Ursach an. L. Wer es nun doch zum Blättertrennen nimmt, der gebraucht es nicht, sondern mißbraucht es. K. Wer es doch ꝛc. L. Man mißbraucht also eine Sache, wenn man sie zu etwas gebraucht, wozu sie nicht da ist. K. Man ꝛc. — Auf ähnliche Art werden nun die andern, in der Schulstube sich befindenden Dinge nach ihrem Nutzen durchgenommen. — Zum Schlusse: L. Von was für Dingen haben wir jetzt gesprochen? K. Von Dingen, die sich in der Schulstube befinden. L. Was haben wir von diesen aufgesucht? K. Ihren Nutzen.

7. L. Nennt mir einmal Dinge, die Ihr in der Küche seht. K. thun es. L. Wozu ist der Heerd? K. Um

darauf zu kochen. L. Was ist über dem Heerde? K. Der Rauchfang. L. Wozu ist der? Was fängt (nimmt) er auf? K. Den Rauch und Dampf, den das Feuer und die Kohlen machen. L. Wo führt er diesen Rauch hin? K. In den Schornstein? L. Und wohin geht er aus dem Schornstein? K. In die Luft. L. Wo würde er aber bleiben, wenn kein Rauchfang wäre? K. In der Küche. L. Ja, und von der Küche würde er ins ganze Haus dringen, und uns Augen, Nase und Ohren voll füllen, wol gar ersticken. Was thut also der Rauchfang? K. Er nimmt den Rauch auf und macht, daß er sich nicht im Hause verbreitet. — L. Wozu dienen die Schüsseln? K. Um Speisen hinein zu thun. L. Dazu gebraucht man ja auch die Teller. — Sagt mir, worin sind Schüssel und Teller sich unähnlich? K. Die Schüssel ist tiefer, als der Teller. L. In welches Gefäß werde ich also mehr Speisen thun können? K. In eine Schüssel. L. Und worin wird sich eine Speise länger warm erhalten? K. In einer Schüssel. L. Nun werdet Ihr auch wissen, in welchen Fällen man eine Schüssel gebraucht. K. Wenn man viel Speisen einschütten, oder sie länger warm erhalten will. L. Wozu gebraucht man die Töpfe? K. Um etwas darin zu kochen und aufzubewahren. L. Wozu den Tiegel? K. Um etwas darin zu braten. L. Wozu die Wasserkanne? K. Um Wasser darin aufzubewahren. L. Das könnte man ja auch in Töpfen thun. — Was ist größer, ein Topf oder eine Wasserkanne? K. Eine Wasserkanne. L. Wer also keine Wasserkanne hätte, der müßte entweder sehr viele oder sehr große Töpfe haben, und das würde ihm sehr kostbar werden. Und was kann leichter zerbrochen werden, ein irdener Topf oder eine hölzerne Kanne? K. Ein Topf. L. Eine neue Ursach, warum man zur Aufbewahrung des Wassers lieber eine hölzerne Kanne nimmt. Und worin holt man das Wasser vom Brunnen? K. In der Kanne. L. Wie leicht stößt man nun beim Wasserholen an! Wie oft würde man also Töpfe zerbrechen! — Wozu dient nun die Wasserkanne? K. Um Wasser zu holen und aufzubewahren ꝛc. ꝛc. ꝛc. L. Von was für

Dingen haben wir nun gesprochen? K. Von solchen Dingen, die man in der Küche findet. L. Was haben wir von allen diesen Dingen erkannt? K. Daß sie nützlich sind.

8. Nennt mir Dinge, von Menschenhänden gemacht, die Ihr auf dem Hofe seht. Was sollt Ihr thun? K. Wir sollen Dinge rc. L. Wozu dient die Scheune? K. Um Getreide darin aufzubewahren. L. Der Stall? K. Um das Vieh vor Frost und Ungestüm zu schützen. L. Wozu die Krippen im Pferde-, Ochsen-rc., die Koben im Schweinestall? K. Damit die Thiere daraus fressen. L. Warum schüttet man ihnen das Futter nicht an die Erde? K. Dann würden sie es zertreten und verunreinigen. L. Bekommen sie blos feste, oder auch flüssige Speisen? K. Auch flüssige. L. Wie würde es mit den flüssigen gehen, wenn man sie auf die Erde schüttete? K. Sie würden aus einander fließen. L. Recht; und die armen Thiere würden wenig oder gar nichts bekommen, und ihr Stall stets naß und also ungesund für sie sein. — Womit ist der Hof da, wo kein Stall und keine Scheune steht, umgeben? K. Mit einem Zaune. L. Wozu dient der? K. Damit nicht jedes Thier in den Hof laufe. L. Aber wenn der Hof überall mit Ställen und Zäunen umgeben ist, dann kann ja auch wol kein Mensch hinauf oder herunter kommen? K. Ja, durch die Hofthür. L. Wozu dient die also? K. Damit man ohne Beschwerde auf den Hof und von dem Hofe gehen könne. L. Dann können ja doch wol fremde Thiere auf den Hof laufen? K. Man kann die Thür zumachen. L. Wer kann sie dann öffnen und wer nicht? K. Ein Mensch kann sie öffnen, ein Thier nicht rc. L. Von was für Dingen haben wir jetzt gesprochen? K. Von solchen durch Menschenhände gemachten Dingen, die wir auf dem Hofe sehen. L. Was haben wir auch von allen diesen Dingen wieder erkannt? K. Daß sie alle nützlich sind.

9. So können nun noch mehrere Gegenstände nach ihrem Nutzen erwogen werden, z. B. Nutzen einer Allee, eines Grabens, der Ackergeräthschaften rc. Am Schlusse aller dieser Übungen mögte vielleicht folgende kurze Unter-

haltung weder unzweckmäßig, noch unwichtig sein. L. Von was für Dingen haben wir jetzt immer gesprochen? K. Von solchen, welche Menschen machen. L. Oder von menschlichen Werken. Was haben wir von Menschen-Werken kennen gelernt? K. Ihren Nutzen. L. Hatte jedes einzelne Menschen-Werk, über das wir nachdachten, wirklich Nutzen? K. Ja ꝛc. L. Ja so ist's, l. K., alles, was verständige und gute Menschen machen, thun sie aus einer verständigen Absicht und zu ihrem und Andrer Nutzen. Sprecht das nach. K. Alles ꝛc. L. Wißt Ihr noch, wer es auch sonst so macht, und wem verständige Menschen darin nur nachahmen? K. Gott ꝛc. L. Wer nun ein verständiger Mensch werden will, der muß über jedes Ding, das er sieht, nachdenken, wozu es da ist, wozu es nützt. Wer verständigen Menschen und Gott ähnlich werden will, der muß nichts Unnützes, noch viel weniger etwas Schädliches thun. Das ist etwas ungemein Wichtiges; darum will ich es noch einigemal sagen, bis Ihr es alle recht gefaßt habt. — Jetzt sprecht es nach. K. thun es. L. Sage du es allein. — Seht, der hat es nicht nur gut behalten, sondern spricht es auch so aus, wie ich es vorsagte. Darum sage es noch einmal. Gebt alle Acht, damit Ihr es auch so richtig sprechen lernt. — Nun sagt es alle. K. thun es. L. Nun, l. K., das behaltet denn auch; denn ich werde jeden, der etwas Unnützes oder Schädliches thun sollte, daran erinnern und tadeln müssen. Darum erinnert Euch lieber selbst daran, damit ich nicht nöthig habe, Euch als leichtsinnige Kinder darzustellen und zu beschämen; erinnre auch einer den andern daran, wenn er sieht, daß jemand etwas Schädliches thut.

Eilfte Übung.

Aufzählung der verschiednen und gleichen Merkmale zweier Dinge Einer Art, Festhaltung der letzten und Zusammenfassen der beiden Dinge unter Einen Begriff.

I. Beschaffenheit dieser Übung.

Ein Merkmal ist das, was ich an einem Dinge bemerke; es gehören also zu den Merkmalen sowol die Theile als die Eigenschaften eines Dinges. Holz, Eisen, beweglich, undurchsichtig sind also lauter Merkmale einer Thür. Ich zähle die Merkmale eines Dinges auf, wenn ich das angebe, was sich von dem Dinge aussagen, an ihm bemerken läßt. Hier sollen immer zwei Dinge Einer Art zusammengestellt werden. Dinge Einer Art sind solche, welche wesentliche Merkmale mit einander gemein haben; z. B. mehrere Federn, Tische, Lineale ꝛc. sind Dinge Einer Art. Von zwei solchen Dingen Einer Art nun sollen zuerst die verschiedenen, d. h. diejenigen Merkmale, die zwar das eine, aber nicht das andre, und dann die gleichen, d. h. diejenigen Merkmale aufgezählt oder angegeben werden, die sowol das eine als das andre Ding an sich hat. Diese gleichen Merkmale sollen festgehalten werden, d. h., bei ihnen soll die Aufmerksamkeit verweilen, sie sollen von den Kindern recht klar aufgefaßt werden, und von dieser klaren Auffassung sollen sie zu der deutlichen Vorstellung geführt werden, daß beide Dinge unter Einen Begriff gehören, und eben deswegen mit einem und demselben Namen benannt werden.

II. Zweck und Nutzen derselben.

Die Kinder sollen nun mit Bewußtsein mehrere Dinge unter Einen Begriff bringen, und dabei den Grund gewahr werden, warum man mehrere Dinge mit Einem Namen

belegt. Durch die vorausgehende Angabe der verschiedenen und durch das darauf folgende Aufzählen und Festhalten der gleichen Merkmale erkennen sie es anschaulich, daß abweichende Merkmale es nicht verhindern, zwei Dinge zu Dingen Einer Art zu machen, sobald ihnen nur gewisse wesentliche Eigenschaften gemeinschaftlich zukommen. Diese Übung befördert also nicht blos die Fähigkeit, sich deutliche Begriffe bilden zu lernen, sondern führt auch schon durch sich selbst zu deutlichen Begriffen; indem die Erkenntniß der Merkmale, welche 2 Dinge zu Dingen Einer Art machen, zugleich eine ganz richtige (logisch richtige) Erklärung des Begriffs enthält. Außerdem weckt diese Übung das Nachdenken der Kinder ungemein, übt ihren Scharfsinn noch mehr als die Übung im Unterscheiden, indem sie nun auch an Dingen Einer Art Verschiedenheiten bemerken lernen, stärkt ihre Aufmerksamkeit und ist eine wichtige Vorbereitung zum richtigen Urtheilen, weil richtige Urtheile ohne deutliche Begriffe nicht möglich sind.

III. Form derselben.

Der Lehrer zeigt 2 Dinge Einer Gattung vor, läßt die Kinder zuerst die Unterschiede derselben bemerken und angeben, fragt nach dem, was sie mit einander gemein haben, und macht sie, wenn sie nicht alles selbst entdecken, durch kurze Fragen auf die Ähnlichkeiten aufmerksam, wodurch zwei Dinge zu Einer Gattung gehören. Besonders wird er hierbei oft auf den Gebrauch und Nutzen der Dinge Rücksicht nehmen müssen. Die Ähnlichkeiten aber, welche 2 Dinge zufällig mit einander, oder die sie mit vielen Dingen andrer Gattungen gemein haben, kann er außer Acht lassen. So z. B. kann er es übersehen, daß 2 Tische mit gleicher Farbe angestrichen, oder daß sie beide undurchsichtig sind. Nachdem nun die Kinder die gleichen Merkmale, welche 2 Dinge zu Dingen Einer Art machen, entdeckt haben: so sagt ihnen der Lehrer, daß man eben deswegen diese Dinge auch mit Einem Namen benenne, und läßt sich endlich die Erklärung des Begriffs durch Wiederholung der

be-

bereits genannten gemeinsamen und nothwendigen Merkmale angeben. Auch wird sich ihm hierbei oft Gelegenheit darbieten, das recht aufmerksame Anschauen der Kinder zu befestigen und zu erhöhen.

IV. Verdeutlichung derselben durch Beispiele.

1stes Beisp. L. Was ist das? K. Das ist eine Tafel. L. Was für eine Tafel? K. Eine Rechentafel. L. Und was ist das? K. Das ist auch eine Rechentafel. L. Sagt mir, was Ihr an der einen bemerkt und an der andern nicht seht. Was sollt Ihr thun? K. Wir sollen sagen ꝛc. L. Wer von Euch weiß noch, wie man das weit kürzer ausdrücken kann? K. A. Wir sollen sagen, worin die beiden Rechentafeln sich unähnlich (verschieden) sind. L. Thut das. K. B. Die eine ist größer als die andre. K. C. Die größere hat auch einen breitern hölzern Rand als die kleinere. K. D. An der einen Seite der größern ist ein Loch, worin ein zusammengebundner Bindfaden befestigt ist. L. Auf welcher Seite ist das? K. D. Auf der breiten Seite. L. Gib das also genauer an. K. D. An der einen breiten Seite der größern ꝛc. K. E. Auf der kleinen Tafel sind Tintenflecke, auf der größern nicht. L. An welchem Theile der Tafel siehst du denn Tintenflecke? K. E. Am Rande der Tafel. L. Am kurzen oder langen Rande? K. E. Am langen Rande. L. Drücke nun deine vorige Angabe bestimmter aus. K. E. Am langen Rande der kleinen Tafel sind Tintenflecke; die große Rechentafel hat keine Tintenflecke. L. Was habt Ihr jetzt gethan? K. Wir haben ꝛc. L. Nun sagt mir etwas, das Ihr sowol an der einen, als an der andern Rechentafel bemerkt. Was sollt Ihr thun? K. Wir sollen ꝛc. L. Wer weiß, wie man das noch weit kürzer ausdrücken kann? K. F. Wir sollen sagen, worin sich die beiden Rechentafeln ähnlich sind. L. Thut das. K. G. Sie haben beide einen hölzernen Rand. K. H. Die Tafeln selbst bestehen beide aus Schiefer. K. J. Auf beide schreibt man mit einem Griffel von Schiefer.

L. Wozu gebraucht man beide? K. K. Man gebraucht sie beide zum Rechnen. L. Wozu gebraucht Ihr sie denn zuweilen auch sonst noch? K. L. Zum Zeichnen. L. Kann man nicht auch Buchstaben und Wörter darauf schreiben? K. Ja, man kann ꝛc. L. Allerdings, eben so wohl als man Zahlen darauf schreibt. Gewöhnlich hat ein Gastwirth eine solche Tafel, worauf er denn die Namen derer schreibt, die ihm etwas schuldig geblieben sind. Wozu gebraucht man also die Rechentafeln meistens, und wozu kann man sie auch sonst gebrauchen? K. Man gebraucht sie meistens zum Rechnen, kann sie aber auch zum Schreiben und Zeichnen gebrauchen. L. Nennt nun alles zusammen, worin sich diese beiden Rechentafeln ähnlich sind. K. Sie haben beide einen hölzernen Rand; bestehen beide aus Schiefer; man schreibt auf beiden mit einem Griffel von Schiefer; man gebraucht sie beide zum Rechnen, kann sie aber auch ꝛc. L. Nun seht, weil diese beiden Dinge so vieles mit einander gemein haben, so benennt man sie auch mit einem und demselben Namen; wie nennt man sie nämlich? K. Man nennt sie Rechentafeln. L. Warum nennt man sie beide Rechentafeln? K. Weil sie beide vieles mit einander gemein haben. L. Was haben sie mit einander gemein? K. Sie haben beide einen hölzernen Rand, bestehen ꝛc. L. Was habt Ihr zuerst genannt? K. Daß sie beide einen ꝛc. L. Wozu ist der Rand? Der Lehrer leitet die Kinder auf die Absicht des Randes, und fragt dann: sind denn diese Tafeln dazu, daß man sie bequem anfasse, sie nicht beschmutze? — K. Nein, um darauf zu rechnen ꝛc. L. Könnte man das nicht auch thun, ohne daß sie einen Rand hätten? K. Ja ꝛc. L. Der Rand macht sie also nicht zu Tafeln, Ihr könnt ihn daher weglassen, wenn ich Euch frage: was ist eine Rechentafel? K. Eine Rechentafel ist ein Ding, das aus Schiefer besteht, worauf man mit einem Griffel aus Schiefer rechnen, zeichnen und schreiben kann. L. Könnt Ihr das alles auch von diesem Dinge, und von diesem und von diesem ꝛc. sagen? K. Ja ꝛc. L. Aber auch von diesem? Die hat ja keinen Rand? K. Sie besteht aber doch ꝛc. L. Was

sind also diese Dinge? K. Rechentafeln. L. Warum benennt Ihr sie alle mit Einem Namen? K. Weil sie alle vieles mit einander gemein (gewisse Merkmale gemeinschaftlich an sich) haben.

2tes Beisp. L. Was ist das? K. Das ist ein Buch. L. Und das? K. Das ist auch ein Buch. L. Sagt mir, worin diese beiden Bücher verschieden sind. K. A. Das eine ist größer (länger und breiter) als das andre. K. B. Das kleine ist dicker als das große. K. C. Das große hat einen bunten, das kleine einen grauen Einband ꝛc. L. Aber worin sind sich diese beiden Dinge gleich? K. D. Sie haben beide einen gelben Schnitt. K. E. Sie bestehen beide aus Blättern. L. Was steht denn auf den Blättern? K. F. Auf den Blättern stehen Buchstaben und Wörter. L. Sind diese Wörter geschrieben? K. F. Nein, sie sind gedruckt. L. Das könnt Ihr nun so ausdrücken: sie bestehen beide aus Blättern, die mit Wörtern bedruckt sind. K. F. Sie bestehen ꝛc. L. Wozu haben wir die Bücher? K. G. Um darin zu lesen. L. Aber warum lesen wir denn in einem Buche? K. G. Um etwas zu lernen. L. Du kannst also von diesen Dingen sagen: sie dienen beide dazu, um darin zu lesen und durch Lesen etwas zu lernen. K. G. Sie dienen beide ꝛc. L. Sagt mir nun alles zusammen, worin diese beiden Bücher sich ähnlich sind. K. Sie haben beide einen gelben Schnitt, bestehen beide aus Blättern, die mit Wörtern bedruckt sind, dienen beide dazu, um darin zu lesen und durch Lesen etwas zu lernen. L. Da sie sich nun so ähnlich sind, so gibt man auch beiden einen und denselben Namen; wie nennt man sie beide? K. Buch. L. Warum gibt man beiden Einen Namen? K. Weil sie vieles mit einander gemein haben. L. Was haben sie mit einander gemein? K. Sie haben ꝛc. L. Wenn dis keinen gelben, sondern einen rothen Schnitt hätte, würde man es doch noch ein Buch nennen? K. Ja, man würde ꝛc. L. Seht, die Farbe des Schnitts thut also nichts zum Buche. Wenn ich Euch also frage: was ist ein Buch? so könnt Ihr das weglassen, was Ihr vom Schnitt aussagtet. Nun werde ich

sehen, wer recht Acht gegeben hat. Was ist ein Buch? K. H. Ein Buch ist ein Ding, das aus bedruckten Blättern besteht, und das dazu dient ꝛc. L. Da hat H. ja aber den gelben Schnitt ausgelassen. K. Den haben auch nicht alle, sondern nur einige Bücher. L. Recht, und ich fragte nicht, worin diese beiden, oder einige, sondern, worin alle Bücher sich gleich wären, oder was ein Buch ist ꝛc.

3tes Beisp. L. Was ist das? K. Das ist eine Feder. L. Es gibt ja viele Federn; was für eine Art von Feder ist dis denn? K. Es ist eine Schreibfeder. L. Und was ist das? K. Das ist auch eine Schreibfeder. L. Worin sind sie von einander verschieden? K. A. Die eine ist länger als die andre. K. B. Die eine hat an beiden Seiten dünne Federn, die andre nicht. L. Worin sind sie sich ähnlich? K. C. Sie sind beide zugespitzt. K. D. Sie haben beide eine Spalte. K. E. Auf beiden sitzen Tintenflecke. K. F. Sie dienen beide zum Schreiben. L. Von welchem Thiere sind sie beide genommen? K. G. Sie sind beide von der Gans. L. Von welchem Theile der Gans? von der Brust? K. G. Nein, aus den Schwungfedern der Gans. L. Nennt nun alles zusammen, worin diese beiden Federn sich ähnlich sind. K. thun dis. L. Da sie sich nun so ähnlich sind, so gibt man ihnen auch einen und denselben Namen; wie nennt man sie beide? K. Schreibfedern. L. Warum gibt man beiden Einen Namen? K. Weil sie vieles mit einander gemein haben. L. Was haben sie mit einander gemein? — Die weniger fähigen und achtsamen Kinder wiederholen es noch einmal. L. Würden es denn keine Schreibfedern sein, wenn keine Tintenflecke darauf wären? K. Ja, es würden doch Schreibfedern sein. L. Was könnt Ihr also auslassen, wenn ich Euch frage: warum nennt man sie Schreibfedern? K. Daß Tintenflecke darauf sitzen. L. Warum könnt Ihr das auslassen? K. Weil es doch Schreibfedern sein würden, wenn auch ꝛc. L. Gibt es nicht auch Schreibfedern ohne Tintenflecke? K. Ja ꝛc. L. Warum braucht Ihr es also auch sonst nicht mit zu nennen, daß auf beiden ꝛc.? K. Weil es wirklich viele Schreibfedern gibt, auf welchen ꝛc.

L. Was ist also eine Schreibfeder? K. Eine Schreibfeder ist eine aus den Schwungfedern der Gans genommene Feder, welche zugespitzt ist, eine Spalte hat und zum Schreiben gebraucht wird. L. Auch von der Gans braucht sie nicht nothwendig zu sein; man kann auch von Rabenfedern Schreibfedern machen; jedoch sind die von Gänsefedern die gewöhnlichsten.

Zwölfte Übung.

Anleitung, mehrere Dinge verschiedner Art unter Einen Gattungsbegriff zu ordnen.

I. Beschaffenheit dieser Übung.

Unter Gattung versteht man mehrere Arten, welche gewisse wesentliche Merkmale mit einander gemein haben. So sind Kirche, Haus, Scheune, Stall rc. Dinge verschiedner Art, haben aber die Merkmale mit einander gemein, daß sie von Menschen-Händen künstlich zusammengefügt und aufgerichtet sind, und das, was sich darin befindet, vor dem Einfluß der üblen Witterung schützen. Daher sind diese Dinge verschiedner Art doch Dinge Einer Gattung (stehen unter Einem Gattungsbegriff), und erhalten deswegen insgesammt und jedes einzelne den Gattungsnamen Gebäude. Kirche, Haus rc. sind also Begriffe der Art, Gebäude ist ein Begriff der Gattung. Sollen nun die Kinder durch diese Übung angeleitet werden, Dinge verschiedner Art unter Einen Gattungsbegriff zu ordnen, so heißt das, sie sollen die Merkmale aufsuchen und klar erkennen lernen, welche Dinge verschiedner Art mit einander gemein haben, sie sollen sich Dinge verschiedner Art unter Einem Begriff denken und mit Einem Namen belegen, und es soll ihnen zum Bewußtsein gebracht werden, daß wir uns Dinge verschiedner Art wegen gewisser gemeinschaftlichen Eigenschaf-

ten unter Einem Begriff denken und mit Einem Namen benennen.

II. Zweck und Nutzen derselben.

Der Zweck dieser Übung ist: die Begriffe der Kinder zu verdeutlichen, zu vermehren und zu ordnen; zu verdeutlichen, indem sie auf die wesentlichen Merkmale geführt werden, die einen Namen zum Gattungsbegriff machen; zu vermehren, indem sie nun auch von Gattungsbegriffen anschauliche Vorstellungen erhalten; zu ordnen, indem sie durch diese Übung erkennen, daß ein Gattungsbegriff mehrere Dinge unter sich enthalte, als der Name einer Art, und dieser mehr als der Name eines Individuums (eines einzelnen Dinges). Aus diesem Zweck erhellt ganz deutlich der Nutzen dieser Übung, zu welchem auch noch der hinzukommt, daß sie, sowie die vorhergehende, ebenfalls höchst wichtig ist zur Bildung richtiger Urtheile. Denn um z. B. das Urtheil zu fällen: der Baum ist eine Pflanze, muß ich geübt sein, niedrigere Begriffe unter höhere zu ordnen, oder an den Begriffen einer Art die Eigenschaften leicht zu erkennen, die sie mit Begriffen andrer Arten gemein haben, und um derentwillen sie eben mit diesen andern Arten unter einen gemeinschaftlichen höhern Begriff gebracht werden können.

III. Form derselben.

Diese Übung könnte auf doppelte Art angestellt werden. Entweder man gibt den Kindern die Merkmale eines Gattungsbegriffs an, das heißt mit andern Worten, die Erklärung desselben, und läßt dann von ihnen Dinge nennen, welche diese Merkmale an sich tragen und daher diesen Gattungsnamen führen. Man sagte also z. B.: Gebäude ist ein von Menschen-Händen aufgerichtetes Ding, welches das, was sich darin befindet, vor der Witterung schützt, und ließe nun von den Kindern die einzelnen Arten, z. B. Haus, Kirche rc. aufsuchen und nennen, denen diese Merkmale und also auch jener Gattungsname zukämen. Allein

dieser Gang geht nicht von Anschauungen aus, ist also nicht naturgemäß und eben deswegen für Kinder dieses Alters zu schwer. Zweckmäßiger ist folgender Gang: Man zeigt den Kindern 2 Dinge Einer Art (oder macht sie, da man nicht lauter gegenwärtige Dinge wählen kann, darauf aufmerksam), läßt sich rasch die Verschiedenheiten und Ähnlichkeiten derselben angeben, wiederholt noch einmal, daß sie um dieser Ähnlichkeiten willen Einen Namen führen, leitet dann die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Merkmale, die sie zu Dingen einer höhern Gattung machen, läßt sich darauf Dinge andrer Arten nennen, welche dieselben Merkmale an sich haben, leitet sie auf den Gattungsnamen, läßt nun die Merkmale oder die Erklärung des erkannten und genannten Gattungsbegriffs noch einmal wiederholen, und macht es den Kindern zuletzt noch deutlich, daß aus allem bisher Erkannten erhelle, daß ein Gattungsname mehr Dinge unter sich begreifen müsse (einen größern Umfang habe), als ein Name der Art.

IV. Verdeutlichung derselben durch Beispiele.

1stes Beisp. L. Was ist das? K. Das ist eine Schreibfeder. L. Und was ist das? K. Das ist auch eine Schreibfeder. L. Worin ist diese Feder von der andern verschieden? K. Die eine ist größer als die andre; die eine hat Tintenflecke, die andre nicht ꝛc. L. Wie heißen sie beide? K. Schreibfedern. L. Aber sie sind ja verschieden, und doch führen sie einerlei Namen? Wißt Ihr noch, warum man ihnen Einen Namen gibt? K. Weil sie vieles mit einander gemein haben (sich ähnlich sind). L. Worin sind sie sich denn ähnlich? K. Sie sind beide aus den Schwungfedern der Gans, sie sind beide zugespitzt, haben beide eine Spalte, und dienen beide zum Schreiben. L. Was muß ich sonst wol noch haben, wenn ich mit der Feder schreiben will? K. Tinte und Papier. L. Womit kann ich sonst noch schreiben, als mit der Feder? K. Mit Bleistift, Rechenstift, Kreide. L. Worin wird die Tinte

aufbewahrt? K. Im Tintenfaß. L. Zu welchem Geschäft gebraucht man also das Tintenfaß? K. Auch zum Schreiben. L. Wie nennt man das Ding, worin man solchen Sand hat, den man zum Aufstreuen auf die frische Tinte gebraucht? K. Sandstreue (büchse). L. Wobei gebraucht man also auch die Sandstreue? K. Beim Schreiben. L. Warum streut man Sand auf die frische Schrift? K. Damit sie schneller trocken werde. L. Wodurch kann man das auch sonst noch erreichen? K. Durch Löschpapier. L. Nennt mir nun noch einmal alles, was man zum Schreiben gebraucht. K. Schreibfedern, Tinte, Papier ꝛc. L. Wozu dient das alles? K. Zum Schreiben. L. Wie nennen wir diese Federn deswegen, weil sie zum Schreiben dienen? K. Wir nennen sie Schreibfedern. L. Wie würde man nun alle die Sachen nennen können, die zum Schreiben dienen? K. Schreibesachen. L. Recht; oder auch Schreibe-Materialien. Wozu gehört also die Feder? K. Zu den Schreibe-Materialien. L. Nennt mir noch einmal die andern Sachen, die auch zum Schreiben dienen. K. Tinte ꝛc. L. Wie könnt Ihr nun alle diese Dinge mit Einem Worte nennen? K. Schreibe-Materialien. L. Was sind nun Schreibe-Materialien? K. Alle Dinge, die beim Schreiben gebraucht werden. L. Was ist also auch die Feder? K. Ein Schreibe-Material. L. Gibt's nun wol mehr Federn, oder mehr Schreibe-Materialien? K. Mehr Schreibe-Materialien. L. Wie geht das zu? Wozu kann man alle Schreibfedern rechnen? K. Zu den Schreibe-Materialien. L. Was gehört aber sonst noch zu den Schreibe-Materialien? K. Tinte ꝛc. L. Nun gebt Acht: Zu den Schreibe-Materialien gehören alle Schreibfedern, und außerdem noch Tinte, Bleistift ꝛc.; also gibt es mehr Schreibe-Materialien, als Federn. K. Zu den ꝛc.

2tes Beisp. L. Was ist das? K. Das ist ein Rock. L. Und das? K. Das ist auch ein Rock. L. Worin sind beide Röcke von einander verschieden? K. Der eine ist länger, als der andre ꝛc. L. Wie heißen sie beide? K. Röcke. L. Warum führen sie denn aber einerlei Namen, da sie

doch verschieden sind? K. Weil sie beide manches mit einander gemein haben. L. Was haben sie denn mit einander gemein? K. Sie haben beide Ärmel ꝛc. L. Nun, auf die Mannsröcke paßt es; ich will mich einmal mit diesem Merkmal begnügen; in der Folge werdet Ihr wol ein andres Merkmal finden, das auf jede Art von Röcken paßt. Da nun diese beiden Dinge manches mit einander gemein haben, so gibt man ihnen auch einen und denselben Namen; wie nennt man sie beide? K. Röcke. L. Wozu dient der Rock? K. Um den Körper zu bedecken und zu erwärmen. L. Bedeckt und erwärmt man den Körper nicht auch noch mit andern Dingen? K. Ja, mit Weste, Schuhen, Stiefeln, Strümpfen ꝛc. L. Die Dinge nun, die den Körper bedecken und erwärmen, nennt man Kleidungsstücke. Was sind Kleidungsstücke? K. Dinge ꝛc. L. Ist ein Gänse-Ei auch ein Körper? — Was thut die Gans, um ihre Eier auszubrüten? K. Sie bedeckt und erwärmt sie. L. Ihr sagtet vorher: Dinge, die den Körper bedecken und erwärmen, sind Kleidungsstücke; jetzt habt Ihr erkannt, daß ein Gänse-Ei auch ein Körper ist; von wem wird es bedeckt und erwärmt? K. Von der Gans. L. Dann wäre ja die Gans auch wol ein Kleidungsstück? — Nennt man denn alles, was einen Körper bedeckt und erwärmt, ein Kleidungsstück? — auch die Federn der Gans? — An was für Körpern findet man nur Kleidungsstücke? K. An menschlichen Körpern. L. Zum Unterschiede der vielen Körper gibt man dem künstlichsten und herrlichsten Körper, dem Körper des Menschen, einen andern Namen; man nennt ihn Leib. Was sind nun Kleidungsstücke? K. Dinge, die den menschlichen Leib bedecken und erwärmen. L. Wozu gehört also der Rock? K. Zu den Kleidungsstücken. L. Nennt mir noch andre Sachen, die zu den Kleidungsstücken gehören. K. Weste ꝛc. L. Was Ihr jetzt genannt habt, was ist das? K. Das sind Kleidungsstücke. L. Gehören blos die Röcke zu den Kleidungsstücken? K. Nein, auch noch viele andre Sachen. L. Nun werdet Ihr mir wol selbst sagen können, ob es mehr Röcke oder

mehr Kleidungsstücke gibt? K. Es gibt mehr Kleidungsstücke als Röcke. L. Aber könnt Ihr mir auch wol selbst sagen, warum es mehr Kleidungsstücke als Röcke geben muß? K. Zu den Kleidungsstücken gehören alle Röcke, außerdem aber noch alle Westen, Schuhe ꝛc., also gibt es auch mehr Kleidungsstücke als Röcke.

3tes Beisp. L. Wenn dein Vater nach der Stadt fährt, was spannt er dann an den Wagen? K. Pferde. L. Wie viel Pferde hat dein Vater? K. Vier. L. Kannst du mir wol sagen, worin diese Pferde verschieden sind? K. Sie sind nicht gleich groß, haben nicht ganz gleiche Farben, sind nicht gleich stark ꝛc. L. Aber worin sind sie sich alle 4 gleich? K. Sie haben 4 Füße, können zum Ziehen und Reiten gebraucht werden, bringen lebendige Junge und säugen sie. L. Wie nennt man sie alle 4? K. Pferde. L. Warum gibt man ihnen allen einen und denselben Namen? K. Weil sie vieles mit einander gemein haben. L. Was haben sie alle gemein? K. wiederholen es. L. Seht, das haben nicht blos diese, sondern alle Pferde an sich, darum geben wir auch allen Thieren, die dis an sich haben, einen und denselben Namen. Ihr sagtet von den Pferden unter andern auch: sie haben 4 Füße; haben das blos die Pferde? K. Nein, auch Kühe, Schafe ꝛc. L. Auch sagtet Ihr: sie bringen lebendige Junge und säugen sie. Thun das blos die Pferde? K. Nein, das thun auch die Kühe ꝛc. L. Wie nennt man nun die Thiere, die 4 Füße haben? K. 4füßige Thiere. L. Und weil alle 4füßige Thiere zugleich ihre Jungen säugen, so nennt man sie auch Säugthiere. Wozu gehören also wol die Pferde? K. Zu den 4füßigen oder Säugthieren. L. Recht; also statt zu sagen: da läuft ein Pferd, könntet Ihr auch sagen — K. da läuft ein Säugthier. L. Wenn Ihr aber so sprecht, weiß da jeder gleich, daß Ihr ein Pferd meint? könnte es nicht auch ein Hund, ein Ochs ꝛc. sein? K. Ja ꝛc. L. Warum? K. Weil das auch Säugthiere sind. L. Was versteht man nämlich unter einem Säugthiere? K. Ein Thier, das 4 Füße hat und seine Jungen säugt. L. Warum könnt Ihr nun

das Pferd auch ein Säugthier nennen? K. Weil es ꝛc. L. Gibt es mehr Pferde, oder mehr Säugthiere? K. Mehr Säugthiere. L. Könnt Ihr das beweisen? (warum?) K. Zu den Säugthieren gehören alle Pferde, außerdem gehören noch dazu Ochsen, Hunde ꝛc. und viele andre Arten von Thieren; also muß es auch mehr Säugthiere als Pferde geben.

Dreizehnte Übung.

Erklärung einiger wichtiger Hauptwörter, welche sinnliche Begriffe ausdrücken.

I. Beschaffenheit dieser Übung.

Begriffe sind allgemeine Vorstellungen, oder solche Vorstellungen, welche mehrere Dinge unter sich begreifen. So drückt z. B. das Wort Rose einen Begriff aus, weil man mehrere Dinge, die gewisse gleiche Merkmale an sich tragen, mit diesem Namen belegt. Die hier zu erklärenden Wörter sollen sinnliche Begriffe ausdrücken, das heißt solche, deren Merkmale durch die Sinne wahrgenommen werden können. Und nur von Hauptwörtern, welche sinnliche Begriffe ausdrücken, soll diese Übung handeln. Hauptwörter sind solche Wörter, von denen man etwas aussagen (die man als Subjekte gebrauchen) kann. Z. B. Mancher Bär verdient sich durch Tanzen sein Brot. Außer Bär und Brot ist hier auch Tanzen ein Hauptwort, weil es in einem Sinne gebraucht wird, in welchem ich vom Tanzen etwas aussagen kann, z. B. das Tanzen ist für Viele ein großes Vergnügen. Vielleicht ist manchem die gewöhnliche Erklärung deutlicher: Hauptwörter sind solche Wörter, die entweder wirkliche, für sich selbst bestehende Dinge ausdrücken, oder solche, die man sich als wirklich, als für sich bestehend denkt, z. B. der Hut, das Haus, die Schönheit des Huts, die Größe des Hauses. Wichtige

Hauptwörter nun sind für das Kind solche, von welchen es, um seinen jetzigen oder nachfolgenden Unterricht zu verstehen, deutliche Vorstellungen haben muß. Dergleichen Hauptwörter soll der Lehrer jetzt erklären, wo die Aufmerksamkeit und Fassungskraft des Kindes bereits durch mehrere Übungen gestärkt ist.

II. Zweck und Nutzen derselben.

Aus dem Zweck: das Denkvermögen der Kinder zu schärfen, die Summe ihrer richtigen Begriffe zu vermehren, die Fähigkeit, durch eigne Geisteskraft sich deutliche Begriffe zu bilden, zu erhöhen, sie geschickter zu machen, den in der ersten Klasse zu ertheilenden Unterricht zu verstehen, und den folgenden Übungen im richtigen Urtheilen und Schließen vorzuarbeiten, erhellt auch der Nutzen dieser Übung.

III. Form derselben.

Bei der Erklärung wichtiger allgemeiner Begriffe muß die katechetische Lehrform mehr als bei irgend einer andern Übung angewandt werden, weil die Kinder von einem Begriffe dadurch keine deutliche Vorstellung erhalten, wenn man ihnen die Erklärung desselben vorsagt und ihrem Gedächtnisse einprägt, und weil sie auf dergleichen richtige Erklärungen nicht durch einzelne Anschauungen geführt werden können, weil man vielmehr nicht blos mehrere schon gehabte Anschauungen bei ihnen hervorrufen, sondern sie auch an verschiedne, bereits mitgetheilte Erkenntnisse erinnern muß. Das alles kann nur durch Benutzung der von den Kindern bereits erlangten Vorstellungen und Kenntnisse und durch Herablassung zu Fragen, die ihrer Denkkraft angemessen sind, das heißt, durch katechetische Entwickelung der Begriffe geschehen. Die hier angeführten Beispiele werden nicht blos die einzuschlagende Methode erläutern, sondern auch beweisen, daß selbst hier nicht einmal die katechetische Lehrform im strengsten Sinne gemeint sei.

IV. Verdeutlichung derselben durch Beispiele.

1stes Beisp. Erklärung des Begriffs: Körper. L. Kennt Ihr noch die 5 Sinne des Menschen? K. Ja; Gesicht, Gehör ꝛc. L. Was könnt Ihr mit Euerm Gesicht? — mit Euerm Gehör? ꝛc. K. Sehen, hören ꝛc. L. Alles nun, was ich entweder sehen oder hören, oder fühlen, oder riechen, oder schmecken kann, nennt man einen Körper. Was ist ein Körper? K. Ein Körper ist, was ich ꝛc. L. Ist nun dieser Tisch wol ein Körper? — Könnt Ihr ihn hören? schmecken? riechen? sehen? fühlen? K. Wir können ihn sehen und fühlen. L. Wir können ihn aber doch nicht hören ꝛc.; ist er doch ein Körper? Haben wir gesagt: ein Körper ist, was ich sehen und hören und fühlen ꝛc. kann? K. Nein, wir haben gesagt: was ich entweder sehen, oder hören ꝛc. kann. L. Recht; wenn Ihr also etwas seht, und auch nicht schmecken, oder riechen ꝛc. könnt, was ist es doch? K. Ein Körper. L. Warum doch? K. Weil das ein Körper ist, was ich entweder sehen, oder hören ꝛc. kann. L. Was ist also der Tisch? K. Ein Körper. L. Ich kann ihn ja aber nicht hören, schmecken ꝛc. K. Ich kann ihn doch sehen und fühlen. L. Und wenn ich ihn auch nur sehen könnte, so wäre er doch ein Körper. — Das soll Euch noch deutlicher werden. Wie nennt man sehen, hören ꝛc. mit Einem Worte? K. Die Sinne. L. Was können wir mit den 5 Sinnen? K. Sehen, hören ꝛc. L. Allerdings. Aber auch dafür hat man ein einziges Wort, das Ihr bei einer andern Gelegenheit schon gebraucht habt; vielleicht haben es einige behalten. Ich will Euch noch einmal fragen; bedenkt Euch. Statt zu sagen: wir können mit unsern Sinnen sehen, hören ꝛc., wie kann man das mit Einem Worte ausdrücken? K. A. Wir können mit unsern Sinnen etwas erkennen oder wahrnehmen. L. Wie sagtet Ihr vorhin, als ich fragte: was ist ein Körper? K. Alles, was ich entweder sehen, oder hören ꝛc. kann. L. Wie könntet Ihr nun dafür auch wol kürzer sprechen? K. Ein Körper ist alles, was ich durch meine Sinne erkennen kann.

L. Gut! nur zu kurz; Ihr habt nämlich ein Wort ausgelassen, das nicht fehlen darf. Ist denn das erst ein Körper, was ich sehen und hören rc. kann? K. Nein, was ich entweder sehen, oder hören rc. kann. L. Ist also das erst ein Körper, was ich durch alle meine Sinne erkenne? Wenn ich den Tisch auch blos sehen könnte, was würde er doch sein? K. Ein Körper. L. Durch wieviel Sinne hätte ich ihn dann nur erkannt? K. Durch Einen. L. Ist also nur das ein Körper, was ich durch viele, oder schon das, was ich auch nur durch Einen Sinn erkenne? K. Schon das, was ich auch nur rc. L. Was für ein Wort hättet Ihr also wol noch hinzusetzen sollen, als Ihr spracht: ein Körper ist das, was ich durch meine Sinne erkenne? K. Was ich durch einen meiner Sinne erkenne. L. Nun wißt Ihr es deutlich; sagt es also noch einmal: was ist ein Körper? K. Ein Körper ist das, was ich durch einen meiner Sinne erkennen — L. Oder? — K. wahrnehmen kann. L. Wie könnt Ihr das auch weitläuftiger ausdrücken? K. Ein Körper ist, was ich entweder sehen, oder hören rc. kann. L. Ist die Sonne auch ein Körper? K. Ja rc. L. Warum? durch welche Sinne nehmt Ihr sie wahr? K. Durch Gesicht und Gefühl. L. Nennt mir nun noch andre Körper. K. thun es. L. Ihr braucht Euch gar nicht lange zu besinnen; denn alles, was Euch umgibt, womit nehmt Ihr es wahr? K. Mit dem Gesicht. L. Was muß es also auch sein? K. Körper. L. Was muß ein Körper sein? K. Alles, was uns umgibt. L. Warum muß das Körper sein? K. Weil wir es sehen. L. Recht; oder, weil Ihr es mit einem Sinne wahrnehmt. — Ist die Luft auch ein Körper? Könnt Ihr sie sehen? schmecken? K. Nein. L. Riechen? K. Nein. L. Wenn sie mit bösen Dünsten angefüllt ist, könnt Ihr sie wol riechen. — Könnt Ihr sie fühlen? — Der Lehrer macht einem und dem andern Kinde die Luft fühlbar. Fühltest du etwas? K. Ja rc. L. Hast du meine Hand gefühlt? K. Nein, die hat mich nicht berührt. L. Was hast du also wol gefühlt? K. Luft. L. Ist also die Luft ein Körper? K. Ja rc. L. Warum nennt

Ihr sie einen Körper? K. Weil man sie fühlen kann. L. Wie könnt Ihr das auch anders ausdrücken? K. Weil man sie durch einen Sinn erkennen kann. — Die Kinder nennen nun noch mehrere Körper, und der Lehrer macht auf den Sinn oder die Sinne aufmerksam, wodurch man sie erkennen kann. L. Was ist ein Körper? K. Ein Körper ist ein Ding, das ich entweder sehen, oder hören &c. kann. L. Wie könnt Ihr dafür auch kürzer sagen? K. Ein Körper ist ein Ding, das ich durch irgend einen Sinn erkennen oder wahrnehmen kann.

2tes Beisp. Erklärung der Begriffe: natürlicher und künstlicher Körper. L. Wie könnt Ihr dis Buch nennen? K. Einen Körper. L. Warum? K. Weil wir es sehen und fühlen können. L. Wie könnt Ihr diesen Apfel nennen? K. Auch einen Körper. L. Warum? K. Weil wir ihn sehen, fühlen und schmecken können. L. Buch und Apfel sind also beide Körper; und doch wie verschieden sehen sie aus. Es sind aber auch ganz verschiedne Körper. Das sollt Ihr bald einsehen. — Wer hat das Buch geschrieben? K. Ein Mensch. L. Wer hat es gedruckt? K. Ein Mensch. L. Wer hat es eingebunden? K. Ein Mensch. L. Durch wen ist also das ganze Buch entstanden? K. Durch Menschen. L. Kann jeder Mensch ein Buch schreiben? kann jeder drucken? jeder einbinden? K. Nein &c. L. Das kommt daher, weil zu dem allen eine Kunst gehört, die nicht jeder Mensch versteht. Ihr könnt also auch sagen: das Buch hat seine Gestalt erhalten durch die Kunst der Menschen. K. Das Buch &c. L. Darum nennt man auch das Buch einen künstlichen Körper. Was für ein Körper ist das Buch? K. Ein künstlicher Körper. L. Warum nennt man es einen künstlichen Körper? K. Weil es seine Gestalt &c. L. Was ist also ein künstlicher Körper? K. Ein solcher, der seine Gestalt &c. L. Das merkt Euch und behaltet es, und nun seht wieder den Apfel an. Worauf wächs't er? K. Auf einem Apfelbaume. L. Hat der seine Gestalt von einem Menschen? K. Nein &c. L. Woraus entsteht der Apfelbaum? K. Aus

einem Apfelkern. L. Hat ein Mensch den Apfelkern gemacht (gebildet)? K. Nein ꝛc. L. Ihr seht also: weder der Apfelkern, noch der Apfelbaum, noch der Apfel kommt von Menschen her. Und so ist also der Apfel nicht durch die Kunst des Menschen entstanden. Kann man nun den Apfel wol einen künstlichen Körper nennen? K. Nein ꝛc. L. Warum nicht? K. Weil er seine Gestalt nicht durch die Kunst der Menschen erhalten hat. L. Solche Körper nun, die ihre Gestalt nicht durch die Kunst der Menschen erhalten haben, nennt man natürliche Körper. Was sind natürliche Körper? K. Solche Körper ꝛc. L. Dergleichen Körper bringt Gott durch die Kräfte hervor, welche er in die Natur gelegt hat, und eben darum heißen sie natürliche Körper. Warum heißen sie so? K. Weil Gott sie durch die Kräfte hervorbringt, die er in die Natur gelegt hat. — L. Woraus ist dieser Topf gemacht? K. Aus Thon. L. Wo findet man den Thon? K. In der Erde. L. Haben Menschen den Thon erst gemacht und dann in die Erde gelegt? K. Nein ꝛc. L. Wer hat ihn denn hervorgebracht? K. Gott ꝛc. L. Recht; Gott hat ihn, sowie die ganze Natur, erschaffen. Was für ein Körper ist also der Thon? K. Ein natürlicher Körper. L. Aber wer hat den Thon zu einem Topfe gestaltet und gebrannt? K. Der Töpfer. L. Also ein Mensch durch seine Kunst. Was für ein Körper ist also der Topf? K. Ein künstlicher Körper. L. Warum nennt Ihr ihn so? K. Weil ihn ein Mensch durch Kunst hervorgebracht hat. — L. Was für ein Körper ist eine Rose? K. Ein natürlicher Körper. L. Ich habe schon eine gemalte Rose gesehen; war das auch ein natürlicher Körper? K. Nein, ein künstlicher Körper. L. Warum? K. Weil sie ꝛc. L. Was für ein Körper ist der Tisch? K. Ein künstlicher Körper. L. Warum? K. Weil Menschen ꝛc. L. Woraus haben sie ihn gemacht? K. Aus Holz. L. Was für ein Körper ist das Holz? K. Ein natürlicher. L. Aus was für einem Körper ist also dieser künstliche Körper gemacht? K. Aus einem natürlichen Körper. L. Und so ist's immer; jeder künstliche Körper ist aus einem

na-

natürlichen Körper gemacht, und die Menschen könnten gar nichts machen, wenn Gott ihnen nicht natürliche Körper gegeben hätte. Verstanden hat Ihr das gewiß alle; aber wer kann es mir nachsagen? K. A. Jeder künstliche Körper ist ꝛc. L. Das war gut behalten, aber nicht richtig ausgesprochen. Du mußt auf die Wörter: „künstliche, natürliche Körper, gar nichts" den Ton legen, so wie ich es jetzt aussprechen werde. — Nun sprich es noch einmal. — Sprecht es alle. — Nun habt Ihr es richtig gesprochen, merkt es Euch nun aber auch; denn es ist sehr wichtig. Wenn Ihr auch noch so viel künstliche Sachen besitzt, woraus sind sie immer gemacht? K. Aus natürlichen Körpern. L. Und wer gibt den Menschen die natürlichen Körper? K. Gott ꝛc. L. Also verdankt Ihr alles, was Ihr habt und einmal bekommen werdet, dem guten Gott. Die reichen und vornehmen Leute besitzen viele künstliche Körper, so schöne Uhren, Tische, Spiegel, Kleider, Silbergeschirr, prächtige Wagen; daran haben viele Menschen mit großer Kunst gearbeitet; das haben die reichen Leute so theuer bezahlen müssen; aber am Ende haben sie es doch von wem? K. Von Gott. L. Wie so? K. Weil alle diese künstlichen Sachen aus natürlichen Körpern gemacht sind, und weil diese von Gott kommen. L. Nennt mir nun noch mehrere natürliche und künstliche Körper. K. thun es. L. Und nun will ich Euch noch einmal sagen, was ein natürlicher und was ein künstlicher Körper ist. Ein natürlicher Körper ist ein solcher, der seine Gestalt nicht durch Menschen erhalten hat, sondern von Gott hervorgebracht ist; ein künstlicher ist ein solcher, der von Menschen durch Kunst hervorgebracht ist. K. Ein natürlicher ꝛc. L. Aus was für Körpern ist der künstliche von Menschen gemacht? K. Aus natürlichen Körpern. L. Das könnt Ihr auch hinzusetzen, und daher so sprechen: Ein künstlicher Körper ist ein solcher, der von Menschen durch Kunst aus natürlichen Körpern hervorgebracht ist. K. Ein künstlicher ꝛc.

3tes Beisp. Erklärung der Begriffe: Thier und Pflanze. L. Was für ein Körper ist die Rose? K. Ein natürlicher Körper. L. Und der Hund? K. Auch ein natürlicher Körper. L. Beides sind also natürliche Körper; aber wie verschieden sind sie! Wenn Ihr recht Acht gebt, werdet Ihr bald erkennen, worin sie verschieden sind. Wo findet Ihr Rosen? K. Im Garten. L. Habt Ihr noch nie eine Rose im Hause gesehen? K. Ja ꝛc. L. Wie kommt sie denn in ein Haus? geht sie etwa selbst hinein? K. Nein, Menschen bringen sie hinein. L. Könnte sie denn nicht von selbst hineingehn? K. Nein ꝛc. L. Wenn ich wo hin will, muß ich mich bewegen; kann sich die Rose bewegen? K. Nein ꝛc. L. Ich habe aber doch schon gesehen, daß sich eine Rose auf einem Stocke hin und her bewegte. K. Das hat der Wind gethan. L. Recht; was kann also die Rose nicht durch sich selbst? K. Sie kann sich nicht durch sich selbst bewegen. L. Kann das der Hund? K. Ja ꝛc. L. Was kann der Hund? K. Er kann sich durch sich selbst bewegen. L. Wenn ich den Hund und die Rose schlage, fühlen sie es beide? K. Nein, nur der Hund ꝛc. L. Was hat also der Hund? und was hat die Rose nicht? K. Der Hund hat Gefühl, die Rose hat kein Gefühl. L. Wenn der Hund wachsen und am Leben bleiben soll, was muß ich ihm da geben? K. Fressen und Saufen. L. Oder mit Einem Worte: Nahrung. Braucht die Rose auch Nahrung? — Wenn es lange nicht geregnet hat, oder wenn ich die Rose nicht begieße, wie geht's ihr da? K. Sie vertrocknet. L. Sie muß also auch Nahrung haben, um zu wachsen. — Womit zieht die Rose ihre Nahrung in sich. K. Durch die Wurzel. L. Diese ist mit vielen kleinen Öffnungen versehen; nimmt nun die Rose ihre Nahrung mit Einer oder mehrern Öffnungen zu sich? K. Mit mehrern. L. Wie ist's aber mit dem Hunde? Wodurch nimmt der seine Nahrung zu sich? K. Durch den Mund. L. Wie viele Öffnungen sind das? K. Es ist nur Eine Öffnung. L. Nun wollen wir wiederholen, worin Hund und Rose verschieden sind: der Hund kann sich von

selbst bewegen, die Rose nicht; der Hund hat Empfindung, die Rose nicht; der Hund nimmt seine Nahrung durch eine einzige Öffnung zu sich, die Rose durch mehrere Öffnungen. K. Der Hund kann ꝛc. L. Alle die Körper nun, die sich von selbst bewegen können ꝛc., nennt man **Thiere**; alle die Körper, die sich nicht ꝛc., nennt man **Pflanzen**. Was ist also ein Thier? — Was eine Pflanze? — Wozu gehört der Sperling? die Rübe? der Schmetterling? der Frosch? Gerste? ꝛc. — Sind Thiere und Pflanzen natürliche oder künstliche Körper? — Warum? ꝛc.

4. **Kurze Erklärungen einiger Hauptwörter, welche sinnliche Begriffe ausdrücken.** **Baum** ist eine Pflanze, die nur aus Einem hohen und starken Stamm besteht, an dem sich Äste und Zweige befinden. **Strauch** ist eine Pflanze, die aus mehrern dünnen und niedrigen Stämmen besteht. — **Blume** ist eine Pflanze mit einem dünnen Stiele, welche den Menschen durch ihren Geruch oder ihre schönen Farben ergötzt. **Stube** ist ein solcher Theil eines Hauses, der zum Aufenthalt der Menschen dient. **Keller** ist der Theil eines Hauses, der unter dem Fußboden ausgemauert ist und zur Aufbewahrung der Sachen dient, welche im Winter warm und im Sommer kühl gehalten werden müssen. **Boden** ist der Theil des Hauses, der sich zwischen dem Dache und der Decke des Hauses befindet. Eine **Quelle** ist das Wasser, das aus einem hohen Orte hervorquillt und nach einem niedrigen Orte rinnt. Ein **Bach** ist eine größere Menge fließenden Wassers, die sich aus Einer oder mehrern Quellen in niedrigen Gegenden gesammelt hat. Ein **Fluß** ist die Vereinigung mehrerer Bäche. Ein **Strom** ist ein aus mehrern Flüssen entstandner großer Fluß, der sich ins Meer ergießt. **Meer** ist eine lange Ebene fließenden Wassers, in die sich Ströme stürzen. **See** ist eine Sammlung stehenden Wassers in einer Vertiefung. **Sumpf** oder **Pfuhl** ist stehendes Wasser, das sich auf einem flachen Boden befindet. **Kanal** ist ein durch Kunst gezogner Graben, wodurch 2 Gewässer (Flüsse

oder Seen) mit einander verbunden werden (zur bequemern Schifffahrt und Handlung). Berg ist ein sehr hohes Stück Erdreich, das oben spitzer als unten ist. Felsen ist ein aus Steinen bestehender Berg. Hügel ist ein Berg von geringer Höhe und kleinem Umfange. Feld ist ein Land, das von Menschen angebaut ist. Wald ist ein Stück Land, das mit wilden Bäumen, die zum Bau-, Brenn- und Nutzholz dienen, bewachsen ist. Wüste ist ein Stück Land, das nicht von Menschen bewohnt und bebaut werden kann. Einöde ist ein Stück Land, das nicht von Menschen bewohnt und bebaut ist.

Anm. Diese und andre Begriffe, deren Namen im Unterricht oft vorkommen, können den Kindern nach der vorhin durch Beispiele erläuterten Methode deutlich gemacht und die Erklärungen derselben ihrem Gedächtnisse so eingeprägt werden, daß es ihnen leicht wird, sie bei vorkommenden Fällen zu wiederholen.

Vierzehnte Übung.

Erklärung einiger wichtiger Beiwörter, welche sinnliche Begriffe ausdrücken.

I. Beschaffenheit dieser Übung.

Beiwörter sind solche Wörter, welche ein Haupt- oder Zeitwort oder auch ein andres Beiwort näher bestimmen. Z. B. der recht kranke Mann schläft außerordentlich sanft. Hier wird das Hauptwort „Mann" durch das Beiwort (Adjectivum) „krank", und dieses wieder durch das Beiwort (Adverbium) „recht" näher bestimmt. Ich muß mir den Mann mit der Bestimmung „krank", und das „krank" mit der Bestimmung „recht" (nicht blos leicht krank, unpäßlich) denken. Eben so wird das Zeitwort schlafen durch das Beiwort (Adverbium) „sanft", und dieses wieder durch ein andres Beiwort (Adverbium) „außer-

ordentlich" bestimmt. Ich muß mir das Schlafen des Mannes als sanft, und dieses wieder als außerordentlich sanft (wie man es gewöhnlicher Weise bei einem Kranken nicht findet) denken. Dergleichen Beiwörter nun sollen hier erklärt, daß heißt, es sollen die Merkmale angegeben werden, welche ein Ding an sich haben muß, wenn man von ihm dieses oder jenes Beiwort aussagen will. Jedoch sollen nur wichtige Beiwörter, d. h. solche, die oft vorkommen, die man häufig im Unterricht der Kinder gebrauchen muß, und ohne die man ihnen wenig beibringen kann, und von diesen jetzt nur solche erklärt werden, welche sinnliche Begriffe ausdrücken, d. h., Merkmale enthalten, die man durch Anschauungen vermittelst der Sinne wahrnehmen kann. Diese Übung ist wesentlich verschieden von der 5ten, in welcher die Kinder nur angeleitet wurden, auf Eigenschaften der Dinge zu merken, und von der 6ten, in welcher ihnen entgegenstehende Eigenschaften nur genannt wurden.

II. Zweck und Nutzen derselben.

Der Zweck und Nutzen ist im Allgemeinen der bei der vorigen Übung angegebne. Nur ist die Erklärung wichtiger Beiwörter noch nothwendiger und eben daher auch noch nützlicher, als die Erklärung wichtiger Hauptwörter. Denn außerdem, daß das Kind von den Hauptwörtern, welche sinnliche Begriffe ausdrücken, weit leichter durch Anschauung eine Vorstellung erhält, als von Beiwörtern ähnlicher Art, weil zur Entdeckung der Merkmale, die ein Beiwort enthält, eine viel genauere Aufmerksamkeit gehört: so kann sich das Kind auch von einem Satze immer noch eine Vorstellung machen, wenn auch nur eine dunkle, ohne daß es eine deutliche Erklärung eines im Satze genannten Hauptworts erhalten hat. Wenn ich z. B. sage: die Rose ist eine schöne Blume, so denkt sich das Kind doch immer die Rose als schön, wenn es auch keinen deutlichen Begriff von einer Blume hat. Aber wenn ich sage: das Wasser ist flüssig, der Berg steil, die Weidenruthe zähe, so versteht es mich

gar nicht, wenn es nicht einen deutlichen Begriff von den Beiwörtern: flüssig, steil, zähe hat. Man sieht hieraus den großen Nutzen, den diese Übung für die Verständlichkeit jedes Unterrichts und als Vorbereitung zum richtigen Urtheilen hat.

III. Form derselben.

In Absicht der Form ist ganz das zu beobachten, was bei der vorigen Übung darüber gesagt ist. Nur kann der Lehrer die Begriffe, welche durch Beiwörter ausgedrückt werden, dadurch noch deutlicher machen, daß er, so oft es thunlich ist, auch das entgegengesetzte Beiwort erläutert.

IV. Verdeutlichung derselben durch Beispiele.

1stes Beisp. Erklärung der Begriffe: dicht und locker. L. Was ist das? K. Ein Schwamm. L. Was thue ich jetzt mit diesem Schwamme? K. Sie drücken ihn. L. Läßt er sich denn zusammendrücken? K. Ja 2c. L. Muß ich erst viele Mühe und Kraft anwenden, ehe ich ihn zusammendrücken kann? K. Nein 2c. L. Was man thun kann, ohne viele Mühe anzuwenden, davon sagt man: es läßt sich leicht thun. Was könnt Ihr also von dem Schwamme sagen, der sich ohne viele Mühe zusammendrücken läßt? K. Er läßt sich leicht zusammendrücken. L. Was sich nun leicht zusammendrücken läßt, das nennt man locker. Wiederholt das. K. Was sich leicht 2c. L. Wie könnt Ihr also den Schwamm nennen? K. Locker. L. Warum? K. Weil er sich leicht 2c. L. Was ist nun wol ein lockrer Körper? K. Ein solcher, der sich 2c. L. Könnt Ihr auch dis Stück Holz leicht zusammendrücken? K. Nein 2c. L. Gibt es also blos solche Körper, die sich leicht zusammendrücken lassen? K. Nein, es gibt auch solche, die sich nicht leicht 2c. L. Wie nennt man die Körper, die sich leicht 2c.? K. Lockre Körper. L. Wie wird man nun wol die Körper nennen, die sich nicht leicht 2c.? K. Nicht lockre Körper. L. So könnte man sie freilich nennen; aber man hat dafür

ein eignes Wort; man nennt sie dicht. Was nennt man dicht? K. Was sich nicht ꝛc. L. Was für ein Körper ist also das Holz? K. Ein dichter Körper. L. Warum? — Nennt mir nun noch andre lockre und dichte Körper.

2tes Beisp. Erklärung der Begriffe: hart und weich. L. Was habe ich an dem Schwamme gethan? K. Sie haben etwas abgerissen. L. Ist dis nun noch das ganze vorige Stück? — Was ist es denn? K. Es ist nur etwas davon. L. Etwas von einem Ganzen nennt man einen Theil. Wie könnt Ihr also dis abgerissene Stückchen nennen? K. Einen Theil. L. Statt also zu sagen: es ist ein Stück von dem Schwamme abgerissen, kann man auch sagen: der Schwamm ist zertheilt. Mußte ich viel Mühe anwenden, um ihn zu zertheilen? K. Nein ꝛc. L. Wißt Ihr noch, wie Ihr auch anders sagen könnt statt: der Schwamm läßt sich ohne viele Mühe zertheilen? K. Er läßt sich leicht zertheilen. L. Was sich nun leicht zertheilen läßt, nennt man weich. K. Was sich leicht ꝛc. L. Wie könnt Ihr also den Schwamm nennen? K. Weich. L. Warum? K. Weil ꝛc. L. Was ist also wol ein weicher Körper? K. Ein solcher, der sich ꝛc. L. Könnt Ihr auch dis Stück Holz zertheilen? K. Nein ꝛc. L. Wenn Ihr ein Beil oder auch nur ein scharfes Messer nehmt, könnt Ihr damit nicht das Stück Holz zertheilen? K. Ja ꝛc. L. Was könnt Ihr also auch mit dem Holze thun? K. Wir können es zertheilen. L. Das seht Ihr ja auch alle Tage, wie Menschen einen großen Baum in viele, viele Theile zersägen und zerhauen. Aber kann ich das Holz so leicht zertheilen, als das Stückchen Brot? K. Nein ꝛc. L. Was man nun nicht leicht zertheilen kann, was muß man dazu anwenden, um es doch zu zertheilen? K. Viel Mühe (Kraft). L. Gibt es also blos solche Körper, die sich leicht zertheilen lassen? K. Nein, es gibt auch solche ꝛc. L. Wie nennt man die Körper, die sich leicht ꝛc.? K. Weiche Körper. L. Wie werdet Ihr nun die nennen, die sich nur mit vieler Mühe ꝛc.? K. Nicht weiche Körper. L. So nennt Ihr sie; aber sie heißen harte Körper. Was ist also hart?

K. Was sich nur mit vieler Mühe ꝛc. L. Wie könnt Ihr nun das Holz nennen? K. Hart. L. Warum? K. Weil ꝛc. L. Wie nannten wir doch gestern das Holz? K. Dicht. L. Warum? K. Weil es sich nicht leicht zusammendrücken läßt. L. Wie heißen nun die beiden Eigenschaften, die Ihr vom Holze kennen gelernt habt? K. Dicht und hart. L. Von was für einem Körper sprachen wir gestern sonst noch? K. Vom Schwamm. L. Welche Eigenschaft entdeckten wir an dem? K. Daß er locker sei. L. Was heißt das? K. Er läßt sich leicht ꝛc. L. Wie heißen nun die beiden Eigenschaften, die Ihr vom Schwamme kennen gelernt habt? K. Locker und weich.

3tes Beisp. Erklärung der Begriffe: zähe und spröde. L. Was thue ich mit diesem Schwamme? K. Sie biegen ihn. L. Dabei verschiebe ich, wie Ihr seht, seine Theile. Gehn deswegen aber die Theile des Schwammes aus einander? trennen sie sich? K. Nein ꝛc. L. Wenn ich also die Theile des Schwammes verschiebe, so trennen sie sich nicht; oder mit andern Worten: wenn ich den Schwamm biege, so bricht er nicht. K. Wenn ich ꝛc. L. Einen Körper nun, dessen Theile ich verschieben kann, ohne daß sie sich trennen, nennt man einen zähen Körper. K. Einen Körper ꝛc. L. Wie könnt Ihr also den Schwamm nennen? K. Zähe. L. Warum? K. Weil man seine Theile verschieben kann, ohne daß sie sich trennen. L. Dafür könnt Ihr auch sagen, weil er sich biegen läßt, ohne daß er bricht. Was ist also ein zäher Körper? K. Ein Körper, der sich biegen läßt, ohne daß er zerbricht. L. Wie könnt Ihr das auch sonst ausdrücken? K. Dessen Theile man verschieben kann, ohne daß sie sich trennen. L. Wenn dis Stück Holz ganz dünn wäre, und ich böge es, was würde dann mit demselben geschehen? K. Es würde zerbrechen. L. Lassen sich also alle Körper biegen, ohne daß sie zerbrechen? K. Nein, es gibt auch solche ꝛc. L. Wie nennt man die Körper, die nicht zerbrechen, wenn man sie biegt? K. Zähe Körper. L. Wie wird man nun wol die Körper nennen, welche zerbrechen, wenn man sie biegt? Den Namen wißt Ihr noch

nicht; man nennt sie spröde. Was ist also spröde? K. Was leicht zerbricht, wenn rc. L. Wer könnte mir wol sagen, wie man das auch sonst noch ausdrücken kann? K. A. Dessen Theile sich leicht trennen, wenn man sie verschiebt. L. Was für ein Körper ist also dieses dünne Stück Holz? K. Ein spröder Körper. L. Warum? K. Weil rc.

L. Welche Eigenschaften habt Ihr nun vom Holze kennen gelernt? K. Es ist dicht, hart, spröde. L. Was heißt, es ist dicht? — es ist hart? — es ist spröde? — Welche Eigenschaften habt Ihr vom Schwamm kennen gelernt? K. Er ist locker, weich und zähe. L. Was heißt, er ist locker? — weich? — zähe? rc.

4. Kurze Erklärungen einiger Beiwörter, welche sinnliche Begriffe ausdrücken. Flüssig ist das, was von selbst wieder zusammengeht (zusammenfließt), wenn es getrennt wird; fest ist, was getheilt bleibt, wenn es getrennt wird. Rauh ist der Körper, an dem man durch das Gefühl Erhöhungen und Vertiefungen bemerkt; glatt der, an welchem man dis nicht wahrnimmt. Schwer ist der Körper, bei dem man viel Kraft anwenden muß, um ihn aus seiner Lage zu bringen; leicht der, den man mit geringer Kraft aus seiner Lage bringen kann. Erschütterlich ist der Körper, der leicht; unerschütterlich, der auch durch eine sehr starke Kraft nicht von einer Seite zur andern bewegt werden kann. Langsam bewegt sich der Körper, der in langer Zeit nur einen kleinen Raum; schnell oder geschwind der, welcher in kurzer Zeit einen großen Raum zurücklegt. Groß ist der Körper, der viel; klein der, welcher nur wenig Raum einnimmt. Steil ist das, was plötzlich in die Höhe steigt; eben das, was keine oder keine merkliche Erhöhungen hat. Hohl ist das, was in seiner Mitte einen leeren Raum hat.

Funfzehnte Übung.

Erklärung einiger wichtigen Zeitwörter, welche sinnliche Begriffe ausdrücken.

I. Beschaffenheit dieser Übung.

Zeitwörter sind solche Wörter, mit welchen man von einem Hauptworte, oder dessen Stellvertreter, dem Fürworte, etwas aussagt, oder, die ein Prädikat von einem Subjekt ausdrücken mit Inbegriff der Zeit. Z. B. Der Frühling kommt; er bringt Blumen. Hier sage ich in beiden Sätzen von dem Hauptworte „Frühling" etwas aus; im ersten: er kommt, im zweiten: er bringt; kommen und bringen sind also Zeitwörter. Das Fürwort „er" ist nur der Stellvertreter des Hauptworts Frühling. Wichtige Zeitwörter sind hier nicht sowol solche, die besonders oft vorkommen, deren man sich im Gespräch mit Kindern oft bedienen muß; denn von dergleichen, z. B. sehen, hören, kommen, lesen, schreiben ꝛc., haben sich die Kinder durch öftern Gebrauch selbst einen hinlänglich klaren Begriff gebildet. Es sind vielmehr solche, durch deren Erklärung man den Witz und Scharfsinn der Kinder üben kann, und deren Merkmale für den folgenden Unterricht fruchtbar sind, die also z. B. einem fehlerhaften Sprachgebrauche, oder einer falschen Orthographie vorbeugen, oder, was das Wichtigste ist, richtiges und bestimmtes Urtheilen erleichtern. Es sollen aber jetzt nur Zeitwörter gewählt werden, die einen sinnlichen Begriff ausdrücken, d. h., Handlungen oder Zustände bezeichnen, die man durch Hülfe der Sinne wahrnehmen kann. Solche Zeitwörter sollen erklärt, das heißt, wenn auch nicht alle, so doch die Merkmale angegeben werden, durch welche sich die Kinder einen, wenn auch nicht ganz erschöpfenden, doch deutlichen Begriff von denselben machen können.

II. Zweck und Nutzen derselben.

Verdeutlichung des Unterrichts, Übung des Nachdenkens, Witzes und Scharfsinns, Vermehrung deutlicher Be-

griffe, Vervollkommnung der Fähigkeit, richtig zu urtheilen, das sind die Zwecke dieser Übung, aus welchen der Nutzen von selbst erhellt; zu welchem aber auch noch Stärkung des Gedächtnisses und in mehrern Fällen Berichtigung der Aussprache und Erleichterung des orthographischen Schreibens hinzukommt.

III. Form derselben.

Der Lehrer nimmt theils solche Zeitwörter, die sich unter Ein allgemeines Merkmal vereinigen lassen; theils abgeleitete und zusammengesetzte, die von einem und demselben Wurzelworte herkommen; theils solche, deren Bedeutung verschieden ist und die doch oft mit einander verwechselt werden; theils endlich solche, die ähnlich klingen, und deren Aussprache und Rechtschreibung daher für Kinder schwierig ist. Durch geschickte Fragen leitet der Lehrer die Kinder auf die deutliche Erkenntniß der Bedeutung dieser Wörter, wiederholt dann diese Erklärung mit hinzugefügten Beispielen, und läßt beides auch von den Kindern wiederholen. Es schadet dabei nichts, wenn man auch einige Nebenbedeutungen, deren Entwickelung für Kinder zu schwer sein würde, abseits liegen läßt. Die uneigentliche oder figürliche Bedeutung darf, wie sich von selbst versteht, hier gar nicht in Erwägung gezogen werden. Nachdem die Zeitwörter, die aus einer der oben genannten Ursachen zusammengenommen sind, insgesammt erklärt worden, läßt sich der Lehrer erst alle diese Wörter vor-, und wenn es nicht zuviel sind, auch rückwärts, und dann auch die Erklärungen derselben mit den angeführten Beispielen wiederholen, auch hie und da von den Kindern neue Beispiele aufsuchen.

IV. Verdeutlichung derselben durch Beispiele.

1stes Beisp. a. L. Was thue ich jezt? K. Sie gehen. L. Was thue ich denn, wenn ich gehe? stehe ich still, oder bewege ich mich? K. Sie bewegen sich. L. (wankt, feststehend, mit dem Körper hin und her) Bewege ich mich

nicht jetzt auch? K. Ja ꝛc. L. Nennt Ihr das aber gehen? K. Nein ꝛc. L. Womit habe ich mich denn bewegt? K. Mit dem Körper. L. Ja; aber nur mit dem obern Theile meines Körpers. Jetzt gehe ich; womit bewege ich mich denn nun? K. Mit den Füßen. L. Was thue ich also, wenn ich gehe? K. Sie bewegen sich mit den Füßen. L. Wenn ich nun bald diesen, bald jenen Fuß hin- und herwerfe, bewege ich dann nicht auch die Füße? — Gehe ich darum aber? K. Nein ꝛc. L. Was für ein Unterschied ist denn nun, wenn ich bald diesen, bald jenen Fuß bewege, und wenn ich so, wie jetzt, gehe? Seht Ihr den Unterschied nicht? — Wo stand ich vorher? K. Da. L. Und jetzt? K. Hier. L. Wodurch bin ich hieher gekommen? K. Durch Gehen. L. Wenn ich aber die Füße noch so lange hin und her werfe, komme ich dadurch weiter? K. Nein ꝛc. L. Daraus seht Ihr, daß es noch nicht gehen heißt, wenn man die Füße bewegt, sondern erst, wenn man sich auf den Füßen auch fortbewegt. Das wollen wir uns nun merken: Gehen heißt, sich auf den Füßen fortbewegen; die Menschen und viele Thiere können gehen. K. Gehen heißt, sich ꝛc.

b. L. Habt Ihr schon jemanden laufen oder rennen sehen? — Was that denn der? K. Er ging. L. Aber warum nanntet Ihr es denn nicht „gehen", sondern „rennen oder laufen?" Ging er nicht so, wie man gewöhnlich geht? K. Nein, er ging sehr schnell. L. Da haben wir wieder etwas gelernt: Laufen oder rennen heißt also, sich schnell auf Füßen fortbewegen; die Menschen und viele Thiere können laufen. K. Laufen oder rennen heißt ꝛc.

c. L. Habt Ihr schon sehr kranke und alte Personen gehen sehen? — Gehen die auch so, wie ein gesunder und junger Mensch geht? K. Nein, die gehen sehr langsam. L. Wann macht Ihr mehr Geräusch, wenn Ihr wie gewöhnlich, oder wenn Ihr ganz langsam geht und die Füße bedächtig aufhebt? K. Wenn wir wie gewöhnlich gehen, machen wir mehr Geräusch. L. Wenn nun Euer Vater in der Stube schlummert, geht Ihr dann in der Stube wie ge-

wöhnlich oder ganz langsam? K. Ganz langsam. L. Seht, wenn man aus Schwachheit sehr langsam, oder darum sehr bedächtig geht, um von jemandem nicht gehört zu werden, das nennt man schleichen. Schleichen heißt also, sich sehr langsam fortbewegen und die Füße bedächtig aufheben; schwache und sehr alte Personen und Menschen, die von Andern nicht gehört werden wollen, schleichen. K. Schleichen heißt &c.

d. L. Ein ganz kleines Kind ist auch noch schwach; das schleicht denn auch wol? K. Nein, es kriecht. L. Ist denn das etwas anders als schleichen? — Steht das Kind, wenn es sich fortbewegt, auch so aufrecht als wir? K. Nein, es liegt auf dem Bauche. L. Und womit bewegt es sich fort? K. Mit den Händen. L. Recht; darum nennt man es auch gar nicht einmal „gehen", sondern „kriechen." Wenn ein Mensch kriecht, ist da sein Könper näher an oder weiter von der Erde, als wenn er geht? K. Näher an der Erde. L. Nun seht, da gibt es Thiere, als Schnecken, Raupen &c., die auch so kurze Füße haben, daß ihr Körper fast die Erde berührt; deren Bewegung nennt man auch „kriechen." Was habe ich gesagt? K. Es gibt Thiere, als &c. L. Kriechen heißt also, sich auf den Händen oder mit kurzen Füßen fortbewegen; Kinder, die noch nicht gehen können, Schnecken, Raupen und einige andre Thiere kriechen. K. Kriechen heißt &c.

e. L. Ein ganz kleines Kind kann sich nicht anders fortbewegen, als durch Kriechen; wie kann sich aber ein größerer Mensch fortbewegen? K. Er kann gehen, laufen, schleichen. L. Nennt mir diese 3 Wörter so, daß Ihr die langsamste Bewegung zuerst und die schnellste zuletzt nennt. K. Er kann schleichen, gehen, laufen. L. Wenn wir nun an einen Graben kommen, dürfen wir, um über den hinwegzukommen, wie gewöhnlich gehen? — oder hilft uns da das Laufen etwas? — Wie machen wir es, um über den Graben zu kommen? K. Wir setzen die Füße weit aus einander. L. Recht; und das nennt man schreiten. Schreiten heißt also, sich mit weit ausgebreiteten Füßen fortbe-

wegen; wir schreiten über einen Graben; der Nachdenkende schreitet langsam einher. K. Schreiten heißt ꝛc.

f. L. Aber gibt es nicht auch Graben, die so breit sind, daß wir nicht hinüberkommen können, und wenn wir die Füße auch noch so weit ausbreiten? K. Ja ꝛc. L. Wie kommen wir denn über solche Graben? K. Wir legen ein Brett darüber. L. Das wäre freilich das Beste. Aber wenn wir nun kein Brett finden, oder wenn ein grimmiges Thier hinter uns her ist, und wir nicht Zeit haben, erst ein Brett zu suchen? — K. Dann springen wir hinüber. L. Und wenn wir über einen Zaun wollen, der höher ist, als daß unsre ausgebreiteten Füße hinüberreichen, wie können wir dann oft noch hinüberkommen? K. Wenn wir hinüber springen. L. Und wenn Ihr auf einer Mauer steht, und schnell hinunter wollt; wie könnt Ihr da schnell hinunter kommen? K. Wenn wir hinunter springen. L. Breiten wir beim Springen auch die Füße so aus, als wenn wir über einen schmalen Graben schreiten? K. Nein, wir halten die Füße zusammen und nehmen einen Satz. L. Wenn Ihr nun so einen Satz nehmt, wie Ihr es nennt, bewegt Ihr Euch da schnell oder langsam? K. Ach, sehr schnell. L. Springen heißt also, mit zusammengehaltnen Füßen sich schnell über etwas Breites oder Hohes fort- oder nach der Tiefe hinbewegen; der Mensch und viele Thiere können über Graben und Zäune hinweg- und von Mauern, Bäumen und Hügeln hinunterspringen. Das ist viel nachzusprechen. Wer wagt diesen Sprung? K. F. Ich: Springen heißt ꝛc. L. Brav, mein Sohn! Nur nach dem Worte: „hinweg" hättest du die Stimme heben und etwas einhalten sollen. Ich will es dir noch einmal langsam vorsagen. — Nun noch einmal — Nun alle.

g. L. Wenn Ihr so recht froh und guter Dinge seid, geht Ihr da langsam? K. Nein, wir springen. L. Aber haltet Ihr dabei so die Füße zusammen und springt über einen Graben? K. Nein, wir springen in die Höhe. L. Nehmt Ihr, wenn Ihr so springt, lange oder kurze Schritte? K. Kurze. L. Aber bleibt Ihr denn bei einem

solchen frohen Springen auf einem Fleck, oder bewegt Ihr Euch weiter? K. Wir bewegen uns weiter. L. Seht, darum nennt man dieses Euer Springen auch wieder anders; man nennt es hüpfen. Hüpfen heißt, sich mit kurzen und niedrigen Sprüngen fort bewegen; Kinder und frohe Menschen hüpfen oft; auch Sperlinge und manche andre Thiere können hüpfen. K. Hüpfen heißt rc.

h. L. Wenn Ihr auf einen hohen Berg hinauf wollt, könnt Ihr auf den wol hinauf hüpfen? K. Nein rc. L. Warum nicht? K. Wir würden fallen. L. Ihr müßtet fallen. Aber hinaufspringen könnt Ihr wol? K. Das ist gar nicht möglich. L. Nun, hinauf rennen doch wol? K. Wenn er nicht zu hoch wäre. L. Nun freilich Ihr seid noch leicht; aber bejahrte und bedächtige Menschen gehen auf einen Berg langsam hinauf, und das nennt man steigen. Wenn Ihr durch eine Leiter von einem Baume herunter wollt, lauft Ihr da schnell von Sprosse zu Sprosse? K. Nein, langsam. L. Nun seht, das nennt man auch steigen. Steigen heißt also, sich langsam von der Tiefe nach der Höhe, oder von der Höhe nach der Tiefe bewegen; wir steigen auf einen Berg, steigen eine Treppe hinauf und herunter; der Nebel steigt. K. Steigen heißt rc.

i. L. Was ist steiler, ein Berg oder ein Baum? K. Ein Baum. L. Recht; denn der Baum geht ganz gerade in die Höhe. Auf einen Baum kann nun wol kein Mensch hinauf kommen? K. O ja. L. Wie denn? geht, läuft, springt oder hüpft man hinauf? K. Man klettert hinauf. L. Was thut Ihr denn, wenn Ihr klettert? gebraucht Ihr dazu blos die Füße? K. Nein, auch die Hände. L. Nun, dann klettert ja auch wol das Kind, wenn es mit Händen und Füßen an der Erde herum kriecht? Seht Ihr hieraus nicht, was zum Klettern noch mehr gehört? K. Man muß auch in die Höhe steigen. L. Klettern heißt also, sich zu einer sehr steilen Höhe mit Händen und Füßen hinauf bewegen; wir klettern auf einen Baum und auf einen sehr steilen Berg. K. Klettern heißt rc.

k. L. Beim Klettern und Steigen bewegen wir uns also nach der Höhe. Aber wenn wir nun hoch sind, und uns von der Höhe nach unten bewegen, wie heißt das? — Das wißt Ihr noch nicht. — Wenn Ihr jetzt einen Menschen auf dem Kirchthurme und in demselben Augenblick an der Erde liegen säht, wie müßte der wol so schnell herunter gekommen sein? K. Er müßte herunter gefallen sein. K. Wird er das wol gewollt haben? K. Nein ꝛc. L. Oder wenn ein Blatt vom Baume fällt, will das herunter fallen? K. Nein ꝛc. L. Was nun mit einem Dinge geschieht, ohne daß das Ding es will, das nennt man unwillkührlich. Wie bewegt sich also wol der Baum? K. Unwillkührlich. L. Recht; denn der Baum will sich ja nicht bewegen. Seht, so ist's auch allemal mit dem Fallen. Was nur fällt, das will eigentlich nicht fallen; wie fällt also alles? K. Unwillkührlich. L. Bewegt es sich dabei von unten nach oben? K. Nein, von oben nach unten. L. Ist die Bewegung beim Fallen langsam oder schnell? K. Schnell. L. Recht; und je länger etwas fällt, desto schneller fällt es, desto mehr wird es zertrümmert. Nun wissen wir, was fallen heißt. Fallen heißt, sich schnell und unwillkührlich von oben nach unten bewegen; der Regen fällt aus den Wolken; der Apfel fällt vom Baume; der Mensch fällt vom Thurme. K. Fallen ꝛc.

l. L. Aber könnte nicht jemand sich auch mit Willen von oben nach unten bewegen? K. Ja, wir können ja springen. L. Recht; aber das meinte ich jetzt nicht. Wenn sich jemand von selbst und aus freien Stücken von einem sehr hohen Gegenstande, z. B. von einem Thurme oder einem hohen Felsen, nach unten bewegt, dafür hat man wieder ein eignes Wort; man nennt es, sich stürzen. Sich stürzen oder herabstürzen heißt also, sich von einer großen Höhe aus freien Stücken schnell nach unten bewegen; die Gemse stürzt sich von einem Felsen; der Knabe stürzt sich vor einem tollen Hunde von einer hohen Brücke ins Wasser. K. Sich stürzen ꝛc.

m.

m. L. Wenn ich in einem Kahne sitze, und der Kahn hat ein Loch, was dringt da hinein? K. Wasser. L. Wird der Kahn gleich voll Wasser? K. Nein ꝛc. L. Recht; erst dringt etwas, dann immer mehr hinein. Was geschieht dadurch mit dem Kahne? Fällt er mit einemmal tief ins Wasser hinein? K. Nein, nach und nach. L. Je mehr Wasser nämlich in den Kahn dringt, desto tiefer fällt er hinunter. Das geschieht also nicht so plötzlich und schnell, als beim Fallen; daher nennt man es auch nicht fallen, sondern sinken. Sinken heißt also, sich langsam von oben nach unten bewegen; der Kahn sinkt in das Wasser; der Fromme sinkt oft aus Ehrfurcht vor Gott auf seine Knieen. K. Sinken ꝛc.

n. L. Wenn Ihr in einem Tage von hier nach Berlin wolltet — das sind 12 Meilen — kämt Ihr da wol hin, wenn Ihr kröcht? oder gingt? — aber wenn Ihr schrittet doch? — nun, wenn Ihr sprängt oder hüpftet? — wie aber, wenn Ihr klettertet? (Recht, da hälfe Euch alles Euer Klettern nichts.) — Nun, auf welche Art könntet Ihr denn viel leichter und gewisser nach Berlin kommen? K. Wenn wir ritten. L. Wenn Ihr nach Berlin gehn wollt, so nehmt Ihr Stock und Kober und damit geht's fort. Aber wenn Ihr reiten wollt, was ist Euch da noch nöthiger, als Stock und Kober? K. Ein Pferd. L. Kann man aber blos auf einem Pferde reiten? Ihr habt vielleicht noch nicht anders reiten sehen; aber in gebirgigen Gegenden reitet man auch auf Eseln, und in warmen Ländern auf Kameelen (kurze Beschreibung derselben). Reiten heißt also, sich, (nicht blos auf einem Pferde, sondern) auf einem Thiere sitzend, fort bewegen; Menschen reiten auf Pferden, Eseln, Kameelen. K. Reiten ꝛc.

o. L. Könnt Ihr denn aber blos durch Reiten schneller als durch Gehen nach Berlin kommen? K. Nein, auch durch Fahren. L. Um zu fahren, brauche ich da blos ein Pferd? K. Nein, mehrere Pferde. L. Da habt Ihr falsch geantwortet, weil Ihr nicht auf den Ton meiner Stimme gemerkt habt. Ich werde noch einmal wie vorher fragen:

um zu ꝛc.; und jetzt anders; gebt Acht, damit Ihr mir den Unterschied sagen könnt ꝛc. Worauf legte ich das erste und worauf das letzte Mal die Stimme? K. Das 1ste Mal auf „Pferd", das letzte Mal auf „ein." L. In welchem Falle hättet Ihr also antworten dürfen: mehrere Pferde? K. Wenn Sie auf Ein den Ton gelegt hätten. L. Recht; und ohnehin, kann ich denn nicht auch blos mit Einem Pferde fahren? K. Ja ꝛc. L. Wie nennt man das Fuhrwerk, das mit Einem Pferde bespannt ist? K. Einen Einspänner. L. Ich wollte mit meiner Frage sagen: ob ich denn zum Fahren weiter nichts, als ein Pferd oder Pferde nöthig habe? K. Nein, auch einen Wagen. L. Und wer zieht den Wagen? K. Pferde. L. Auch Ochsen, Esel, selbst Hunde könnten ihn ziehen. Fahren heißt also, sich, auf einem Wagen sitzend, von Thieren fort bewegen lassen; nur Menschen fahren. K. Fahren ꝛc.

p. L. Thiere fahren nicht und reiten nicht, und doch gibt es Thiere, die sich schneller fort bewegen können, als der schnellste Wagen und das rascheste Pferd. Sprecht das nach. K. Thiere fahren nicht ꝛc. L. Kennt Ihr wol solche Thiere? K. Die Vögel. L. Sagt man von ihnen: sie gehen schnell? K. Nein, sie fliegen. L. Womit können sie sich denn so schnell fort bewegen? K. Mit den Flügeln. L. Recht; wenn man ihnen die abschneidet, was können sie da nicht? K. Nicht fliegen. L. Wenn wir auch noch so schnell laufen, so berühren wir doch immer mit unsern Füßen die Erde, ist's so auch mit den Vögeln? K. Nein ꝛc. L. Nun wissen wir erst recht, was fliegen heißt. Fliegen heißt, sich mit Flügeln schnell und so fort bewegen, daß man nicht die Erde berührt. Die Vögel können fliegen; manche Pferde laufen so schnell, als wenn sie flögen. K. Fliegen ꝛc.

q. L. Wie ist nun das Fliegen von unserm Laufen und Rennen verschieden? K. Wir berühren ꝛc. L. Warum laufen wir zuweilen schnell? K. Weil wir bald wohin wollen. L. Wißt Ihr keine andre Ursach? Wenn du einen bösen Hund ꝛc. kommen siehst, läufst du da nicht auch schnell in ein Haus? K. Ja ꝛc. L. Warum? K. Weil er mich

beißen könnte. L. Weil du also in Gefahr wärst. Wenn man nun aus Furcht vor einer Gefahr recht schnell läuft, reitet, fährt oder fliegt, seht, dafür hat man wieder ein eignes Wort; man nennt es fliehen. Fliehen heißt also, sich schnell fort bewegen, um einer Gefahr zu entgehen; Soldaten, die geschlagen sind, fliehen vor dem Feinde; die Taube flieht vor dem Habicht. K. Fliehen ꝛc. L. Wann fliegt also der Vogel? und wann flieht er? — Das könnt Ihr noch nicht ausdrücken? — Er fliegt, wenn er sich mit seinen Flügeln fort bewegt; er flieht, wenn er durch sein Fliegen einer Gefahr entgehen will. K. Der Vogel fliegt, wenn er ꝛc.

r. L. Wir mögen nun gehen, oder kriechen, oder klettern ꝛc., so bewegen wir uns stets in der Luft. Der Vogel mag fliegen oder fliehen, worin bewegt er sich auch stets? K. In der Luft. L. Was meint Ihr wol? kann sich kein Geschöpf wo anders bewegen, als in der Luft? — Was seht Ihr hinter meinem Garten? K. Einen Pfuhl. L. Woraus besteht der? K. Aus Wasser. L. Was findet man in diesem Wasser? K. Fische. L. Liegen die stets still? K. Nein, sie bewegen sich auch. L. Worin bewegen sie sich? K. Im Wasser. L. Wie nennt man ihr Bewegen im Wasser? K. Schwimmen. L. Wenn Ihr eine Fliege in der Milch sich fort bewegen seht, sagt Ihr da: sie läuft? K. Nein, wir sagen: sie schwimmt. L. Worin? K. In der Milch. L. Ist denn Milch auch Wasser? K. Nein ꝛc. L. Aber was für eine Ähnlichkeit hat sie mit dem Wasser? K. Sie ist flüssig. L. Nun erst können wir wieder zusammensetzen, was schwimmen heißt. Schwimmen heißt also, sich in etwas Flüssigem fort bewegen; die Fische und einige Vögel und 4füßige Thiere können schwimmen; auch der Mensch kann schwimmen lernen; in der Milch schwimmen oft Fliegen. K. Schwimmen ꝛc.

Wiederholung.

L. Ich will nun einmal alle Wörter, die wir bis jetzt gehabt haben, noch einmal nennen; zählt still nach, wieviel es sind: gehen, laufen 2c. Wieviel hast du gezählt? und du? 2c. Recht; es sind 17. Ich will sie nun noch einmal nennen; gebt Acht, damit Ihr sie wiederholen könnt 2c. — Alle diese Wörter haben eine verschiedne Bedeutung; aber worin sind sie sich alle ähnlich? was bedeuten sie alle? K. Eine Bewegung. L. Was heißt gehen 2c.? (Jetzt werden die Erklärungen noch einmal durchgenommen, und die Kinder auf neue Beispiele geleitet, wenn sie sich der gegebnen nicht mehr erinnern. Nachdem nun die Erklärungen fest eingeprägt sind, etwa folgende Fragen): Welche von diesen Wörtern können wir auch von Menschen gebrauchen? K. Gehen, laufen, schleichen 2c. L. Welche kann man nur von Menschen gebrauchen? K. Reiten und fahren. L. Welche kann man von Thieren und Menschen zugleich gebrauchen? K. Gehen, rennen 2c. L. Welches nur von Thieren? K. Fliegen. L. Welche Wörter zeigen eine schnelle Bewegung an? K. Laufen, springen, hüpfen, fallen, sich stürzen, fliegen, fliehen. L. Welche Wörter zeigen eine langsame Bewegung an? K. Gehen, schleichen, steigen, sinken. L. Welche Wörter können sowol eine langsame als schnelle Bewegung anzeigen? K. Kriechen, schreiten, klettern, reiten, fahren. L. Welche Wörter zeigen eine Bewegung gerade aus an? K. Laufen, schleichen, schreiten, hüpfen, reiten, fahren, fliegen, fliehen. L. Welche Wörter können auch eine Bewegung rückwärts ausdrücken? K. Gehen, kriechen, klettern, schwimmen. L. Welche Wörter können eine Bewegung von unten nach oben anzeigen? K. Steigen, schwimmen, fliegen. L. Welche Wörter zeigen blos eine Bewegung von oben nach unten an? K. Fallen, sich stürzen, sinken. L. Welche Wörter zeigen sowol eine Bewegung nach oben als nach unten an? K. Klettern, springen, fliegen, steigen, schwimmen. L. Worin sind klettern und kriechen, klettern und stei-

gen, fahren und reiten, fallen und sich stürzen, springen und sich stürzen, fliegen und rennen, fliegen und fliehen ꝛc. sich ähnlich und unähnlich?

Anm. Wie vielen Stoff, die Begriffe der Kinder und ihre Urtheile zu berichtigen, ihr Nachdenken und ihren Scharfsinn zu beschäftigen, ihnen mancherlei nützliche Kenntnisse beizubringen, und ungesuchte, eindringende Ermahnungen an ihr Herz zu legen, dergleichen Wiederholungen, und besonders die falschen Antworten der Kinder dem geschickten Lehrer geben, kann hier nur angedeutet, nicht aber durch neue Beispiele bewiesen werden.

2tes Beisp. a. L. Was thue ich jetzt? K. Sie nehmen ein Buch. L. Nehme ich jetzt nicht auch ein Buch? K. Ja ꝛc. L. Aber was für einen Unterschied bemerktet Ihr denn, als ich das 1ste, und als ich das 2te Mal das Buch nahm? K. Das 1ste Mal nahmen sie es langsam, das 2te Mal schnell fort. L. Ihr könnt auch sagen: das 2te Mal faßte ich schnell darnach. Wenn man nun schnell nach einer Sache faßt, so heißt das: nach einer Sache greifen. Wann greift man nach einer Sache? K. Wenn man ꝛc. L. Wenn du schnell wohin gehst, wie nennt man das? K. Laufen oder rennen. L. Wenn du nun jemanden schnell hinter dir herlaufen siehst, was glaubst du dann? K. Daß er mich greifen will. L. Wenn er dich nun eingeholt hat, und dann vorbei geht, hat er dich dann greifen wollen? Nein ꝛc. L. Warum ist er denn nun wol so schnell gelaufen? K. Um schnell wo zu sein. L. Woran würdest du gesehen haben, daß er dich hätte greifen wollen? K. Wenn er mich festgehalten hätte, als er mich einholte. Greifen heißt also, schnell wornach fassen oder laufen, um es in die Hände oder in seine Gewalt zu bekommen; ich greife den Schmetterling; ich greife den Spitzbuben; der Hund greift den Hasen. K. Greifen heißt ꝛc.

b. L. Was thue ich? K. Sie befühlen das Buch. L. Wo befühle ich es? K. Überall. L. Das nennt man

auch begreifen. Begreifen heißt also, eine Sache nach allen Seiten befühlen; der Schlächter begreift oder befühlt den Ochsen, den er kaufen will. K. Begreifen 2c.

c. L. Als ich mich einmal an einem fremden Orte ins Bette legte, spürte ich, daß etwas meine Füße berührte, und dann mich heftig biß. Ich griff zu und — faßte eine Katze. Was that ich, als ich gebissen wurde? K. Sie griffen zu. L. Was meint Ihr, werde ich wol langsam oder schnell hingefaßt haben? K. Schnell. L. Aber nicht blos schnell, sondern auch mit Kraft, um es fest zu halten. Zugreifen heißt also, nicht blos schnell, sondern auch mit Kraft wornach fassen, um es zu erhaschen; der Habicht greift zu, wenn er dem Huhne nahe ist. K. Zugreifen 2c.

d. L. Flieht der Feind sogleich, wenn er fremde Soldaten kommen sieht? K. Nein, er setzt sich zur Wehre. L. Was müssen die Soldaten erst thun, wenn sie den Feind zurücktreiben wollen? K. Sie müssen ihn angreifen. L. Was thun sie da? Bleiben sie in der Ferne? K. Nein, sie nahen sich dem Feinde. L. Allerdings; sie nahen sich dem Feinde so, daß sie ihn berühren können, wenn nicht mit den Säbeln, so doch mit den Flinten oder Kanonen. — Was müssen wir erst thun, wenn wir diesen Tisch von der Stelle haben (forttragen) wollen? K. Wir müssen ihn angreifen. L. Angreifen heißt also, etwas berühren, um ihm zu schaden, oder es von der Stelle zu bringen; der Soldat greift den Feind an, um ihn zu schlagen; wir greifen den Tisch an, um ihn wo anders hinzustellen. K. Angreifen 2c.

e. L. Greif du einmal nach dem Buche. — Du hast nicht darnach gegriffen, sondern nur darnach gefaßt. Wie hätte er es machen müssen, wenn wir es greifen nennen sollen? K. Er hätte müssen schnell darnach fassen. K. A. thut es. L. thut es auch. Wer hat zuerst nach dem Buche gegriffen? K. A. hat zuerst 2c. L. Das nennt man vorgreifen. Vorgreifen heißt also, eher als ein andrer

nach einer Sache greifen; die Kinder müssen alten Personen nicht vorgreifen. K. Vorgreifen ꝛc.

3tes Beisp. L. Wie sagst du, wenn dich eine Biene mit ihrem Stachel berührt hat? K. Die Biene hat mich gestochen. L. Wie geht es zu, daß dich der Stachel der Biene stechen und verwunden kann? K. Weil er spitzig ist. L. Wie nennst du es, wenn eine Nadel dich berührt? K. Sie sticht mich. L. Warum kann eine Nadel dich ebenfalls stechen? K. Weil sie ebenfalls spitzig ist. L. Nun wißt Ihr, was stechen heißt. Stechen heißt, mit einer spitzigen Sache verwunden; die Nadel sticht mich; die Biene hat mich gestochen, denn sie kann stechen. K. Stechen heißt ꝛc. L. Darfst du nun wol sagen: ich habe das Buch in die Tasche gestochen? — Was heißt stechen? K. wiederholen die Erklärung. L. Verwundest du dich denn mit einer spitzigen Sache, wenn du das Buch in die Tasche steckst? K. Nein ꝛc. L. Aber wenn du einen spitzen Pfahl in die Erde stößest, da kannst du doch wol sagen: ich habe ihn in die Erde gestochen? — Hast du aber jemanden damit verwundet? K. Nein ꝛc. L. Nun seht, das nennt man daher nicht stechen, sondern stecken. Stecken heißt, eine Sache fest machen, oder worin verbergen; ich stecke den Pfahl in die Erde; ich habe das Papier an das Buch gesteckt, und das Schnupftuch in die Tasche gesteckt. Stecken ꝛc. L. Buchstabirt stechen und stecken. K. thun es. L. Welches Wort hat mehr Buchstaben? K. Sie haben beide gleich viel. L. Aber sie lauten doch nicht gleich; worin sticht oder steckt denn die Verschiedenheit, wie muß ich sagen, wer weiß das? K. A. Worin steckt ꝛc. L. Warum? K. Weil hier von keinem Verwunden die Rede ist. L. Recht. Worin sind nun beide Wörter beim Buchstabiren verschieden? K. In Stechen ist ein ch, in Stecken ck. L. Ist das ch im Anfange, am Ende oder in der Mitte des Worts? K. In der Mitte. L. Recht, grade in der Mitte. Und wo ist das ck in stecken? K. Auch grade in der Mitte. L. Ihr könnt also sagen: die Wörter stechen und stecken sind in der Bedeutung und in der Aussprache verschieden.

K. Die Wörter ꝛc. L. Wie sind sie in der Bedeutung verschieden? K. Stechen bedeutet ꝛc.; stecken bedeutet ꝛc. L. Wie sind sie in der Aussprache verschieden? K. In der Mitte des Worts „stechen" hört man ein ch ꝛc.

4tes Beisp. L. Was thut man, wenn die Birnen auf dem Baume reif sind? K. Man schüttelt sie ab. L. Wie geht's den armen Birnen dabei? K. Sie fallen schnell auf die Erde, und manche springen auf. L. Kann man die Birnen nicht auch so vom Baume abbekommen, daß sie gar nicht fallen und beschädigt werden? K. Ja, wenn man sie abpflückt. L. Was thut man denn, wenn man sie abpflückt? K. Man nimmt sie mit den Händen ab. L. Recht; und zwar sanft. Wenn Federn auf deiner Jacke sitzen, so kann deine Schwester sie dir abbürsten, aber auch abpflücken. Was thut sie, wenn sie sie dir abpflückt? K. Sie nimmt sie mir sanft mit den Händen ab. L. Pflücken heißt also, etwas sanft mit den Händen abnehmen; wir pflücken Obst von den Bäumen und Federn von den Kleidern. K. Pflücken ꝛc. — L. Wenn Eure Schuhe zerrissen sind, wirft sie Euer Vater dann gleich fort? K. Nein, er läßt sie flicken. L. Wer flickt sie denn? K. Der Schuhflicker. L. Was thut er denn mit den zerrissenen Schuhen, wenn er sie flickt? K. Er macht sie wieder ganz. L. Flicken heißt also, etwas Zerrissenes wieder ganz machen; der Schuhflicker flickt die Schuhe. K. Flicken heißt ꝛc. L. Buchstabirt dieses Wort. K. thun es. L. Von welchem Worte sprachen wir vorher? K. Von dem Worte Pflücken. L. Buchstabirt auch dieses Wort. K. thun es. L. Welches Wort hat mehr Buchstaben? K. Pflücken. L. Wieviel? K. Einen. L. Wie heißt der Buchstabe, den es mehr hat? K. p. L. Aber in der Mitte des Worts pflücken ist auch ein andrer Buchstabe, als im Wort flicken; könnt Ihr mir das auch angeben? K. In der Mitte des Worts pflücken ist ein ü, in der Mitte des Worts flicken ein i. L. Wer kann mir nun alles nennen, worin das Wort pflücken von flicken verschieden ist? K. A. Pflücken bedeutet

etwas anders als flicken, es hat einen Buchstaben mehr und in der Mitte einen andern Buchstaben.

Sechszehnte Übung.

Erklärung einiger wichtigen Hauptwörter, welche reine Begriffe ausdrücken.

I. Beschaffenheit dieser Übung.

Diejenigen Begriffe, welche zwar auf Veranlassung sinnlicher Wahrnehmungen entstehen, aber doch nicht selbst und unmittelbar durch die Sinne wahrgenommen werden können, heißen reine Begriffe. So bezeichnen z. B. die Hauptwörter Ursach, Wirkung, Kraft, die Beiwörter gut, nützlich, schädlich, die Zeitwörter glauben, hoffen, lieben, reine Begriffe. Den Baum und die Blume, das Runde und Gelbe, das Blöken und Quaken kann ich unmittelbar mit den Sinnen wahrnehmen, nicht aber die vorhin genannten reinen Begriffe. Hieraus erhellt, daß sowol Zeit- und Beiwörter, als Hauptwörter reine Begriffe ausdrücken können. Dergleichen, häufig und selbst im Kinder-Unterricht oft vorkommende oder für denselben fruchtbare reine Begriffe sollen nun in dieser Übung erklärt werden.

II. Zweck und Nutzen derselben.

Der Lehrer kann es, wenn er nicht zu weitläuftig werden will, nicht vermeiden, sich in seinem Unterricht Wörter zu bedienen, welche reine Begriffe bezeichnen. Da nun die Kinder seinen Unterricht immer besser verstehen lernen sollen, so muß er ihnen auch die Wörter erklären, deren er sich zwar schon oft auch gegen sie mag bedient haben, von denen sie aber von jetzt an deutliche Begriffe haben müssen, wenn sie den folgenden Unterricht und seine gelegentlichen Belehrungen und Ermahnungen verstehen sollen. Auch würden die Kinder nur wenige Urtheile fällen können, wenn sie

nicht auch von den wichtigsten Zeit-, Haupt- und Beiwörtern, welche reine Begriffe bezeichnen, und mit deren Hülfe man so oft ein Urtheil abfaßt, deutliche Vorstellungen hätten. Zu gleicher Zeit werden durch diese Übung der Witz, der Scharfsinn und die Aufmerksamkeit geschärft.

III. Form derselben.

Eine logische Erklärung reiner Begriffe würde für Kinder dieses Alters weder verständlich, noch fruchtbar und also unzweckmäßig sein. Am besten ist's wol, wenn der Lehrer jeden Begriff durch Beispiele entwickelt, diese Beispiele, worin zugleich die zu erläuternden Worte enthalten sind, von den Kindern wiederholen, und nach mehrern solchen Beispielen andre folgen läßt, worin zwar dieselben Begriffe, aber nicht die Worte enthalten sind, deren Begriff man verdeutlichen will. Diese Worte müssen die Kinder dann selbst angeben. Das alles wird anschaulicher werden aus der

IV. Verdeutlichung derselben durch Beispiele.

1stes Beisp. Ursach und Wirkung. L. Wenn Feuer im Ofen ist, wird die Stube warm; Feuer ist die Ursach, das Warmwerden die Wirkung. K. Wenn Feuer rc. L. Was ist hier die Ursach? K. Das Feuer im Ofen. L. Was ist die Wirkung? K. Das Warmwerden. L. Wie nanntest du hier das Feuer im Ofen? K. Die Ursach. L. Und wie nanntest du das Warmwerden? K. Die Wirkung.

L. Wenn es regnet, so werde ich naß; Regnen ist die Ursach, Naßwerden die Wirkung. K. Wenn es rc. L. Was ist hier die Ursach? K. Das Regnen. L. Was die Wirkung? K. Das Naßwerden. L. Wie nennst du das Regnen? K. Die Ursach. L. Und das Naßwerden? K. Die Wirkung.

L. Wenn ich mit dem Kopf auf einen Stein falle, so bekomme ich Schmerzen; Fallen ist die Ursach, Schmerz die Wirkung. K. Wenn ich rc. L. Was ist hier die Ursach?

K. Das Fallen. L. Was die Wirkung? K. Die Schmerzen. L. Wie kannst du hier das Fallen nennen? K. Ursach. L. Wie die Schmerzen? K. Die Wirkung.

L. Wer zu viel ißt, der wird krank; viel essen ist die Ursach, Krankheit die Wirkung. K. Wer ꝛc. L. Was ist hier die Ursach? Was die Wirkung? Wie könnt Ihr das zu viel essen nennen? Wie die Krankheit?

L. Das Kind fiel und der Topf zerbrach; welches ist hier die Ursach? K. Das Fallen des Kindes. L. Welches die Wirkung? K. Das Zerbrechen des Topfes. L. Wie könnt Ihr das Fallen nennen? K. Eine Ursach. L. Wovon war es die Ursach? K. Vom Zerbrechen des Topfes. L. Wie nennt Ihr dis Zerbrechen? K. Die Wirkung. L. Könnt Ihr mir das nun so zusammen sagen, wie ich Euch sonst immer vorsagte? K. Das Kind fiel und zerbrach den Topf; das Fallen des Kindes ist die Ursach, das Zerbrechen des Topfs die Wirkung.

L. Gestern war ein so starker Wind, daß die Bohnenstangen zerbrochen wurden. Welches ist die Ursach? K. Der starke Wind. L. Welches die Wirkung? K. Das Zerbrechen der Bohnenstangen. L. Wie könnt Ihr hier den Wind nennen? Und wie das Zerbrechen der Bohnenstangen? — Sagt mir das nun zusammen. K. Gestern war ꝛc.

L. Michel sah einen lahmen Mann, schimpfte ihn und der Lahme warf ihn mit Steinen. K. Michel sah ꝛc. L. Welches ist die Ursach? K. Das Ausschimpfen. L. Was für eine Wirkung hatte das? K. Daß Michel mit Steinen geworfen wurde. L. Aber es heißt ja auch, Michel sah einen lahmen Mann. War das nicht die Ursach, daß er mit Steinen geworfen wurde? K. Nein. L. Was war denn die Ursach? K. Das Schimpfen. L. Und wie nennt Ihr das Werfen mit Steinen? K. Die Wirkung. L. Sagt das zusammen. K. Michel sah einen lahmen Mann, schimpfte ihn und der Lahme warf ihn mit Steinen. Das Schimpfen war die Ursach, das Werfen die Wirkung.

L. Christ drückte Hansen eine Bohne ins Ohr, lief davon und Hans wurde taub. Welches ist die Wirkung? K. Daß Hans taub wurde. L. Und welches war die Ursach? K. Daß Christ ihm eine Bohne ins Ohr drückte. L. Aber war denn das nicht die Ursach, daß Christ davon lief? K. Nein. L. Warum nicht? K. Dadurch kann niemand taub werden, daß jemand davon läuft. L. Wie nennt Ihr das Taubwerden? K. Eine Wirkung. L. Und wie das Eindrücken der Bohne ins Ohr. K. Die Ursach. L. Sagt alles zusammen ꝛc.

2tes Beisp. Zweck und Mittel. L. Wenn ich will, daß die Stube warm werden soll, so heize ich ein. Daß die Stube warm werde, ist mein Zweck, Einheizen das Mittel. K. Wenn ich will ꝛc. L. Was ist hier mein Zweck? K. Daß die Stube warm werde. L. Welches ist das Mittel? K. Das Einheizen. L. Wie kann man den Wunsch, daß die Stube warm werde, nennen? K. Zweck. L. Und wie das Einheizen? K. Mittel.

L. Wer säet, will ernten; ernten ist der Zweck, säen das Mittel. K. Wer säet ꝛc. L. Was ist hier der Zweck? K. Ernten. L. Was das Mittel? K. Säen. L. Wie kann man das Säen nennen? K. Mittel. L. Wie das Ernten? K. Zweck.

L. Wer sich wäscht, will rein werden; rein werden ist der Zweck, waschen das Mittel. K. Wer sich ꝛc. L. Was ist hier der Zweck? was das Mittel? Wie kann man das Waschen, wie das Reinwerden nennen?

L. Gestern sah ich einen Mann eine Reuse in den See werfen; er wollte Fische fangen. Was für einen Zweck hatte er? K. Er wollte Fische fangen. L. Welches Mittels bediente er sich? K. Er warf eine Reuse in den See. L. Wie nennt Ihr das, daß der Mann Fische fangen wollte? K. Den Zweck des Mannes. L. Und wie nennt Ihr das Auswerfen der Reuse? K. Ein Mittel.

L. Mein Nachbar schüttelte gestern seine Pflaumenbäume — was für einen Zweck hatte er denn wol? K. Daß Pflaumen herunter fielen. L. Seht, da wißt Ihr ja den

Zweck, ohne daß ich ihn Euch nenne. Woher wißt Ihr denn, daß er Pflaumen herunter haben wollte? K. Weil er den Baum schüttelte. L. Da er nun durch das Schütteln Pflaumen herunter haben wollte, wie könnt Ihr das Schütteln nennen? K. Ein Mittel. L. Woraus kennt Ihr also den Zweck des Mannes? K. Aus dem Mittel, das er gebrauchte.

L. Den Baum will ich fort haben; er macht zu viel Schatten — hörte ich einmal jemanden sagen. Was für einen Zweck hatte er wol? Was wollte er? K. Er wollte den Baum fort haben. L. Was für ein Mittel mag er wol gebraucht haben, um den Baum fortzuschaffen, oder seinen Zweck zu erreichen? K. Er wird den Baum abgehauen haben. L. Recht; seht, da könnt Ihr mir ja von selbst ein Mittel angeben, sobald ich Euch nur einen Zweck nenne. Das werdet Ihr auch wol öfter können; gebt nur Acht. Wer sich sättigen will, was hat der? K. Einen Zweck. L. Nun nennt mir ein Mittel; was muß der thun, der sich sättigen will? K. Er muß essen und trinken. L. Was habt Ihr angegeben? K. Ein Mittel. L. Zu welchem Zweck? K. Zum Sättigen. L. Wer etwas lernen will, was hat der? K. Einen Zweck. L. Könnt Ihr mir ein Mittel nennen, wodurch man etwas lernen kann? K. Wenn man in die Schule geht. L. Recht; aber das Besuchen der Schule ist noch nicht das einzige Mittel; man muß in der Schule auch recht Acht geben auf das, was der Lehrer sagt. Nun weiter: Es spannt jemand Pferde an; was will der thun, der Pferde anspannt? K. Er will ausfahren. L. Was ist nun sein Zweck? das Anspannen oder das Ausfahren? K. Das Ausfahren. L. Wie werdet Ihr das Anspannen nennen? K. Mittel. L. Da habt Ihr wieder gleich den Zweck erkannt, so wie ich Euch ein Mittel angab. Könnt Ihr mir nun auch wol selbst einen Zweck und ein Mittel anführen? — (Wahrscheinlich werden dis einige fähige Kinder vermögen; sollten sie es nicht können; so suche der Lehrer es auch nicht zu erzwingen, sondern lasse entweder diesen Versuch fahren, um den Kindern

dergleichen Übungen nicht lästig und widerlich zu machen, oder erleichtere ihnen, da er doch einmal die Sache eingeleitet hat, durch einige Fragen das Auffinden eines Beispiels.)

Anm. Der Lehrer lasse sich durch die zuletzt angeführten Beispiele nicht verleiten, den Kindern folgende Wahrheiten katechetisch zum deutlichen Bewußtsein zu führen: Es kann zu Einem Zweck mehrere Mittel geben; wenn man das Mittel kennt, kann man oft den Zweck, und wenn man den Zweck weiß, kann man oft das Mittel erkennen. Der Lehrer begnüge sich also mit den wenigen und kurzen Andeutungen der letzten Beispiele, und sei versichert, daß die eigne Geistesthätigkeit der Kinder sich schon an diesen Andeutungen hinlänglich üben wird, und daß er mithin den schwerern und fruchtbarern Fortsetzungen dieser Vorübungen sattsam vorgearbeitet habe.

3tes Beisp. Gebot, Verbot. L. Du sollst den Feiertag heiligen, ist ein Gebot; es sagt, daß ich etwas thun soll; du sollst nicht stehlen, ist ein Verbot; es sagt, daß ich etwas unterlassen soll. K. Du sollst ꝛc. L. Wie können wir das Gesetz: du sollst den Feiertag heiligen, nennen? — warum? K. Ein Gebot, weil es aussagt, daß wir etwas thun sollen. L. Was ist nun ein Gebot? K. Ein Gesetz, welches aussagt ꝛc. L. Wie könnt Ihr das Gesetz Gottes: du sollst nicht stehlen, nennen? — warum? K. Ein Verbot, weil es aussagt ꝛc. L. Was ist also ein Verbot? K. Ein Gesetz, welches aussagt ꝛc.

L. Du sollst deine Eltern ehren, ist ein Gebot; es sagt aus, daß wir etwas thun sollen; du sollst nicht tödten, ist ein Verbot; es sagt aus, daß wir etwas unterlassen sollen. K. Du sollst ꝛc. L. Was sollen wir thun? K. Wir sollen unsre Eltern ꝛc. L. Wie könnt Ihr dieses Gesetz nennen? — warum? K. Ein Gebot, weil es aussagt ꝛc. L. Was ist also ein Gebot? K. Ein Gesetz, welches aussagt ꝛc. L. Was sollen wir nicht thun, oder unterlassen?

K. Wir sollen nicht tödten. L. Wie könnt Ihr dieses Gesetz nennen? warum? K. Ein Verbot, weil ꝛc. L. Was ist also ein Verbot? K. Ein Gesetz, welches aussagt ꝛc.

L. Du sollst niemanden betrügen — ist das ein Gebot oder Verbot? — warum? K. Ein Verbot, weil es aussagt ꝛc. L. Du sollst dich niemals rächen? K. Ein Verbot, weil ꝛc. L. Du sollst das, was du findest, dem wiedergeben, von dem du weißt, daß er es verloren hat? K. Ein Gebot, weil ꝛc. L. Wenn ich nun sage: du sollst das, was du findest, dem nicht vorenthalten, der es verloren hat, das gibt denselben Sinn; was ist es nun aber? warum? K. Ein Verbot, weil ꝛc. L. Du sollst jeden Tag fleißig sein. Was ist das? warum? K. Ein Gebot, weil ꝛc. L. Wer kann ein Verbot daraus machen? K. Du sollst keinen Tag faul sein.

Siebenzehnte Übung.

Erklärung einiger wichtigen Beiwörter, welche reine Begriffe ausdrücken.

I. II. Beschaffenheit, Zweck und Nutzen dieser Übung sind bei der vorigen angegeben. Auch die

III. Form kann ganz die der vorigen Übung sein. Die Erklärung der Begriffe wird auch hier durch lauter Beispiele specieller Fälle, welche die Kinder wörtlich nachsprechen müssen, anschaulich und durch Hinzufügung der Erklärung solcher Beiwörter, welche entgegengesetzte Eigenschaften anzeigen, noch deutlicher gemacht. Darauf prüft der Lehrer noch durch einige Fragen, ob die Kinder verstanden haben, was sie erkennen sollten, und wiederholt endlich Beispiel und Erklärung beider Begriffe.

IV. Verdeutlichung derselben durch Beispiele.

1stes Beisp. Gut, schlecht.

1. L. Mit einer Feder will ich leicht und schön schreiben; die Feder, mit der ich leicht und schön schreiben kann, ist eine gute Feder. K. Mit einer Feder ꝛc. L. Welche Feder könnt Ihr eine gute nennen? K. Eine solche, mit der ꝛc. L. Mit einer Feder will ich leicht und schön schreiben; eine Feder, mit der ich nicht leicht und schön schreiben kann, ist eine schlechte Feder. K. Mit einer Feder ꝛc. L. Was ist eine schlechte Feder? K. Eine solche, mit der man nicht ꝛc. L. Wozu ist die Feder? was will man mit ihr? K. Man will mit ihr leicht und schön schreiben. L. Was ist also eine gute und was eine schlechte Feder? ꝛc. Jetzt wollen wir wiederholen: Mit einer Feder will ich leicht und schön schreiben; die Feder, mit der ich leicht und schön schreiben kann, ist eine gute Feder; eine Feder, mit der ich nicht leicht und schön schreiben kann, ist eine schlechte Feder. K. Mit ꝛc.

2. L. Ein Messer soll scharf und dauerhaft sein: ein Messer, das scharf und dauerhaft ist, ist ein gutes Messer. K. Ein Messer soll ꝛc. L. Welches Messer könnt Ihr ein gutes Messer nennen? K. Ein solches, das ꝛc. L. Ein Messer soll scharf und dauerhaft sein; ein Messer, das nicht scharf und dauerhaft ist, ist ein schlechtes Messer. K. Ein Messer soll ꝛc. L. Was ist ein schlechtes Messer? K. Ein solches, das nicht ꝛc. L. Was soll ein Messer sein? K. Ein Messer soll scharf ꝛc. L. Was ist also ein gutes, was ein schlechtes Messer? ꝛc. (Wiederholung wie oben.)

3. L. Trinkwasser soll keinen Geruch, keinen Geschmack und keine Farbe haben; Trinkwasser, das keinen Geruch, keinen Geschmack und keine Farbe hat, ist gutes Trinkwasser. K. Trinkwasser soll ꝛc. L. Welches Trinkwasser könnt Ihr gut nennen? K. Wir können das Trinkwasser gut nennen, das ꝛc. L. Trinkwasser soll keinen Geruch, keinen Geschmack und keine Farbe haben; Trinkwasser, das entweder Ge-

Geruch oder Geschmack oder Farbe hat, ist schlechtes (kein gutes) Trinkwasser. K. Trinkwasser ꝛc. L. Was ist schlechtes Trinkwasser? K. Das entweder ꝛc. L. Was soll Trinkwasser nicht haben? K. Es soll weder ꝛc. L. Was ist also gutes, was schlechtes Trinkwasser? — Wie werdet Ihr Trinkwasser nennen, das riecht? — Warum? ꝛc. (Wiederholung wie oben.)

2tes Beisp. Nützlich, schädlich.

1. L. Mit der Schreibfeder kann ich schreiben; die Schreibfeder bringt mir also Vortheil, oder ist nützlich. K. Mit der Schreibfeder ꝛc. L. Wie nennt Ihr die Schreibfeder? K. Wir nennen sie nützlich. L. Warum nennt Ihr sie so? K. Entweder: weil sie Vortheil bringt; oder: weil wir mit ihr schreiben können. Im ersten Fall fragt der Lehrer nur noch: welchen Vortheil? worauf die Kinder gewiß antworten werden: wir können mit ihr schreiben. Er ist also nun so weit, wie bei der ersten Antwort, und fährt nun fort: L. An der Feder kauen, verderbt die Zähne; das Kauen an der Feder bringt also Nachtheil, oder ist schädlich. K. An der ꝛc. L. Wie nennt Ihr das Kauen an der Feder? K. Schädlich. L. Warum? K. Weil es die Zähne verderbt. L. Wir wollen nun zusammennehmen, was wir gehabt haben: Mit der Schreibfeder kann ich schreiben; die Schreibfeder bringt mir also Vortheil, oder ist nützlich. An der Feder kauen, verderbt die Zähne; das Kauen an der Feder bringt also Nachtheil, oder ist schädlich. K. Mit der ꝛc.

2. L. Essen und Trinken erhält unser Leben, stärkt die Kräfte unsers Leibes; Essen und Trinken bringt uns also Vortheile, oder ist uns nützlich. K. Essen und Trinken ꝛc. L. Wie nennt Ihr Essen und Trinken? K. Nützlich. L. Warum nennt Ihr es so? K. Weil es ꝛc. L. Zuviel essen und trinken macht uns krank; zuviel essen und trinken bringt uns also Nachtheil, oder ist uns schädlich. K. Zuviel ꝛc. L. Wie nennt Ihr zuviel essen und trinken? K. Schädlich.

L. Warum nennt Ihr es schädlich? K. Weil es ꝛc. (Wiederholung wie oben.)

3. L. Durch das Feuer erwärmen wir unsre Wohnungen und bereiten uns viele Speisen; das Feuer bringt uns also Vortheile, ist uns nützlich. K. Durch das Feuer ꝛc. L. Wie nennt Ihr das Feuer? K. Nützlich. L. Warum? K. Weil es ꝛc. L. Das Feuer kann Gebäude und ganze Dörfer und Städte abbrennen; das Feuer kann also großen Nachtheil bringen, kann sehr schädlich werden. K. Das Feuer ꝛc. L. Wie nennt Ihr hier das Feuer? K. Schädlich. L. Habt Ihr gesagt: es ist schädlich? K. Nein, wir haben gesagt: es kann schädlich werden. L. Wann können wir es schädlich nennen? K. Wenn es ꝛc. L. Wer kann alles wiederholen, was wir vom Nutzen und Schaden des Feuers gehabt haben?

3tes Beisp. Recht, unrecht.

1. L. Kinder sollen fleißig in die Schule gehen; ein Kind, das fleißig in die Schule geht, thut also recht. K. Kinder sollen ꝛc. L. Was sollen Kinder thun? K. Sie sollen ꝛc. L. Wenn nun ein Kind fleißig in die Schule geht, wie handelt es dann? K. Recht. L. Kinder sollen nicht ohne Noth die Schule versäumen; ein Kind, das ohne Noth die Schule versäumt, thut unrecht. K. Kinder sollen nicht ꝛc. L. Was sollen Kinder nicht thun? K. Sie sollen nicht ꝛc. L. Und ein Kind, das doch ohne Noth die Schule versäumt, wie handelt das? K. Das handelt unrecht.

2. L. Kinder sollen in der Schule aufmerksam sein; also ist es recht, wenn Kinder in der Schule aufmerksam sind. K. Kinder sollen ꝛc. L. Was sollt Ihr in der Schule sein? K. Aufmerksam. L. Wer nun aufmerksam ist, wie handelt der? K. Der handelt recht. L. Kinder sollen während des Unterrichts nicht plaudern; also ist es unrecht, wenn Kinder während des Unterrichts plaudern. K. Kinder sollen ꝛc. L. Was sollt Ihr während des Unterrichts nicht thun? K. Wir sollen ꝛc. L. Wer nun während des Unterrichts plaudert, wie handelt der? K. Unrecht.

3. L. Wir sollen alte Personen ehren; also ist's recht, wenn wir alte Personen ehren. K. Wir sollen rc. L. Was sind wir alten Personen schuldig? K. Wir sollen sie ehren. L. Wer also alte Personen ehrt, wie handelt der? K. Der handelt recht. L. Wir sollen alte Personen nicht verspotten; also ist's unrecht, alte Personen zu verspotten. K. Wir sollen rc. L. Was sollen wir alten Personen nicht thun? K. Wir sollen sie nicht verspotten. L. Wer sie dennoch verspottet, wie handelt der? K. Unrecht.

Achtzehnte Übung.

Erklärung einiger wichtigen Zeitwörter, welche reine Begriffe ausdrücken.

I. II. Beschaffenheit, Zweck und Nutzen dieser Übung sind bei der 16ten Übung dargestellt.

III. Form derselben.

Hier mögte es wol am zweckmäßigsten sein, den umgekehrten Gang zu nehmen, nämlich zuerst eine, den Verstandeskräften der Kinder angemessene, wenn auch nicht ganz erschöpfende Erklärung von einigen wichtigen Zeitwörtern, die reine Begriffe ausdrücken, zu geben, und diese Erklärung durch hinzugefügte Beispiele anschaulich zu machen und zu verdeutlichen. Mag dann auch in der Erklärung selbst einigen Kindern noch einiges dunkel bleiben, so werden doch die hinzugefügten Beispiele, sowie die darauf folgenden Fragen des Lehrers den Kindern schon eine ziemlich klare Vorstellung geben, und für sie hinlänglich deutlich wird die Vorstellung dadurch werden, daß man durch Beispiele auch das Gegentheil derselben erläutert.

IV. Verdeutlichung derselben durch Beispiele.

1stes Beisp. Können. L. Wozu jemand Kraft, Mittel oder Geschicklichkeit hat, was ihm also möglich ist,

das kann er. Wer sehr stark ist, kann viel arbeiten; wer Geld hat, kann sich etwas kaufen; wer etwas gelernt hat, kann Andre belehren. K. Wozu jemand ꝛc. L. Was gehört dazu, um viel zu arbeiten? K. Viel Stärke (Kraft). L. Wer kann also viel arbeiten? K. Wer viel Kraft besitzt. L. Was muß man haben, um etwas zu kaufen? K. Geld. L. Recht; Geld ist also ein Mittel, wozu? K. Um sich etwas zu kaufen. L. Wer kann also etwas kaufen? K. Der Geld hat. L. Könnte Euch wol jemand unterrichten, der nichts gelernt hat? K. Nein ꝛc. L. Wer kann also Andre belehren (unterrichten)? K. Der etwas gelernt hat? L. Recht, oder der Geschicklichkeiten besitzt. — Nun wollen wir weiter lernen: wozu jemand keine Kraft, kein Mittel oder keine Geschicklichkeit hat, das kann er nicht. Wer sehr krank und schwach ist, oder wer keine Schreibmaterialien hat, oder wer nicht schreiben gelernt hat, der kann nicht schreiben. K. Wozu jemand ꝛc. L. Kann der Mann, der zum Sterben krank ist, schreiben? K. Nein ꝛc. L. Warum nicht? K. Weil er keine Kraft dazu hat. L. Aber wenn nun jemand gesund und stark ist, hat aber keine Feder, kein Papier ꝛc., kann der schreiben? K. Nein ꝛc. L. Warum nicht? K. Weil er keine Schreibmaterialien hat. L. Recht; oder, wie Ihr auch sagen könntet: weil er keine Mittel zum Schreiben hat. — Ihr seid ja aber nicht ganz schwach, könnt Ihr denn schreiben, wenn ich Euch auch Tinte ꝛc. gebe? K. Nein ꝛc. L. Warum denn nicht? K. Weil wir es noch nicht gelernt haben. L. Weil Ihr also noch keine Geschicklichkeit zum Schreiben besitzt. — Nun wollen wir noch einmal alles zusammennehmen: Wozu jemand Kraft, Mittel und Geschicklichkeit hat, das kann er; wozu jemand keine Kraft, kein Mittel oder keine Geschicklichkeit hat, das kann er nicht. K. Wozu ꝛc. L. Wer sehr stark ist, kann viel arbeiten, denn er hat Kraft dazu; wer Geld hat, kann etwas kaufen, denn er hat Mittel dazu; wer etwas gelernt hat, kann Andre belehren, denn er hat Geschicklichkeit dazu. K. Wer sehr stark ist ꝛc. L. Wer sterbens krank ist, kann nicht schreiben, denn er

hat keine Kraft dazu; wer keine Schreibmaterialien hat, kann nicht schreiben, denn er hat keine Mittel dazu; wer nicht schreiben gelernt hat, kann nicht schreiben, denn er hat keine Geschicklichkeit dazu. K. Wer sterbens krank ꝛc.

2tes Beisp. Wollen. L. Wer sich etwas vornimmt und ein Mittel gebraucht, der will etwas. Wer einen Obstbaum schüttelt, der will Obst herunter haben; wer säet, will ernten; wer sich niederlegt, will ausruhen. K. Wer sich etwas ꝛc. L. Ehe jemand hingeht und den Obstbaum schüttelt, was wird er wol vorher gedacht haben? K. Ich will Obst herunter haben. L. Aber nimmt er sich das blos vor und thut nun weiter nichts? K. Nein, er schüttelt auch den Obstbaum. L. Er gebraucht also auch ein Mittel. Wir können also darum von ihm sagen: er will Obst herunter haben, weil er sich dis nicht blos vorgenommen, sondern auch ein Mittel dazu gebraucht hat. Wiederholt das. K. Wir können von ihm ꝛc. — L. Warum säet der Landmann? K. Damit er ernten will. L. Was wird also wol ein Landmann denken, ehe er hingeht und säet? K. Er wird denken: ich will ernten. L. Er nimmt sich also erst vor, daß er ernten will. Aber bleibt er dabei stehen, daß er sich dis vornimmt, oder thut er auch etwas? K. Er thut auch etwas. L. Was thut er? K. Er säet. L. Ernten ist sein Zweck; wie könnt Ihr das Säen nennen? K. Ein Mittel. L. Was gebraucht also der Landmann, indem er säet? K. Er gebraucht ein Mittel. L. Wenn Ihr nun jemanden dis Mittel gebrauchen, wenn Ihr ihn säen seht, was müßt Ihr dann von ihm denken? K. Er will ernten. L. Warum müßt Ihr das denken? K. Weil er ein Mittel zum Ernten gebraucht. — L. Ehe sich jemand niederlegt, was wird der wol denken? K. Ich will (schlafen) ausruhen. L. Denkt er aber blos so? nimmt er sich das blos vor? oder thut er auch etwas? K. Er thut auch etwas. L. Was? K. Er legt sich nieder. L. Was für einen Zweck hat er dabei? K. Er will schlafen. L. Wie nennen wir das, wodurch jemand seinen Zweck erreichen will? K. Ein Mittel. L. Was gebraucht nun der, der

sich niederlegt? K. Ein Mittel. L. Wenn Ihr also jemanden dis Mittel gebrauchen, ihn sich niederlegen seht, was könnt Ihr dann von ihm sagen? K. Er will ausruhen. L. Woraus erkennt Ihr seinen Zweck? K. Aus seinem Mittel. L. Was kann ich also von dem sagen, der ein Mittel gebraucht? K. Er hat einen Zweck. L. Recht; oder auch: er will etwas. Von wem werde ich nun wol nicht sagen können: er will etwas? K. Der kein Mittel gebraucht. L. Recht; das wollen wir uns merken: wer kein Mittel gebraucht, der will nicht; wer den Obstbaum nicht schüttelt, der will kein Obst herunter haben; wer nicht säet, der will nicht ernten; wer sich nicht niederlegt, der will nicht ausruhen. K. Wer kein Mittel rc.

3tes Beisp. Sollen. L. Was recht ist, soll ich thun. K. Was recht ist rc. L. Ich soll jedem das Seinige lassen; ich soll das Gefundene dem wiedergeben, der es verloren hat; ich soll mich waschen, wenn ich mich beschmutzt habe. K. Ich soll rc. L. Warum soll ich jedem das Seinige lassen? rc. K. Weil das recht ist. L. Was unrecht ist, soll ich nicht thun. K. Was unrecht rc. L. Der Soldat soll nicht rauben; der Handwerksmann soll nicht betrügen; der Landmann soll nicht grob sein; der Dienstbote soll nicht stehlen; das Kind soll nicht lügen. K. Der Soldat soll nicht rc. L. Warum soll der Mensch nicht rauben, betrügen, grob sein? K. Weil das unrecht ist. L. Sagt's nun noch einmal: was recht ist, soll ich thun; was unrecht ist, soll ich nicht thun. K. Was recht ist rc. L. Was soll ein Schüler? was soll er nicht? — Aber woher wißt Ihr denn, was Ihr thun sollt? — Wenn Ihr älter werdet, wird Euch das Euer Verstand, Euer Gewissen und Jesu Lehre sagen. Jetzt sagen Euch noch Eltern und Lehrer, was recht ist. Wie erfahrt Ihr also, was recht ist? K. Eltern und Lehrer sagen es uns. L. Was sollen also Kinder wol thun? K. Kinder sollen thun, was ihnen Eltern und Lehrer sagen. L. Das könnt Ihr nun auch so ausdrücken: Kinder sollen thun, was ihnen die sagen, die ihnen zu befehlen haben. K. Kinder sollen rc. L. Wann muß also ein

Kind sprechen: ich soll schreiben? K. Wenn es ihm einer gesagt hat, der ihm zu befehlen hat. L. Der Mensch soll thun, was recht ist; Kinder, die nicht immer wissen, was recht ist, sollen thun, was ihnen die sagen, die ihnen zu befehlen haben. K. Der Mensch soll ꝛc.

4tes Beisp. Dürfen. L. Was mir die erlauben, die mir zu befehlen haben, das darf ich thun. K. Was mir ꝛc. L. Das Kind darf spielen, wenn seine Eltern es erlauben; der Soldat darf aus der Stadt gehn, wenn sein Offizier es erlaubt; der Dienstbote darf sich Obst abschütteln, wenn seine Herrschaft es erlaubt. K. Das Kind darf ꝛc. L. Wann darf das Kind spielen? K. Wenn die Eltern es erlauben. L. Wenn dein Vater gesagt hat: komm gleich nach der Schule nach Hause, und dieser Martin sagte nach der Schule: komm, wir wollen spielen, darfst du da spielen? K. Nein ꝛc. L. Freilich Martin will es gern; aber darfst du es darum? K. Nein ꝛc. L. Warum nicht? K. Weil es mir mein Vater nicht erlaubt hat. L. Aber wann dürftest du spielen? K. Wenn es mir mein Vater erlaubt hätte. L. Nicht auch, wenn ich es dir erlaubt hätte? K. Ja ꝛc. L. Warum denn auch da? — Was hörten wir vorher? Was darfst du thun? K. Ich darf das thun, was mir die erlauben ꝛc. L. Siehst du, da ich dir zu befehlen habe, so kann ich dir auch etwas erlauben. — Wer hat in einem fremden Garten zu befehlen? K. Der, dem der Garten gehört. L. Wann darfst du dir in einem fremden Garten also nur eine Blume abbrechen? K. Wenn der es erlaubt, dem der Garten gehört. L. Recht; denn der hat dir hier zu befehlen, wie du dich im Garten betragen sollst. — Was darf man nun wol nicht thun? K. Was die nicht erlauben, die ꝛc. L. Statt „nicht erlauben" kannst du auch mit Einem Worte sagen: „verbieten." Wir wollen es nun noch einmal sagen: Was mir die verbieten, die mir zu befehlen haben, das darf ich nicht thun. K. Was mir ꝛc.

5tes Beisp. Müssen. L. Was gar nicht anders sein kann, oder gar nicht zu vermeiden ist, das muß sein oder geschehen. K. Was gar nicht ꝛc. L. Jeder Mensch muß sterben; ein scharfes Messer muß schneiden; ein Berg muß höher sein als ein flaches Land. K. Jeder Mensch ꝛc. L. Kann ein Mensch das Sterben vermeiden? K. Nein ꝛc. L. Eben weil das kein Mensch vermeiden kann, wie muß ich deswegen sagen: jeder Mensch kann oder muß sterben? K. Jeder Mensch muß sterben. L. Warum? K. Weil das kein Mensch vermeiden kann. L. Was habt Ihr von einem scharfen Messer ausgesagt? K. Es muß schneiden. L. Könnte es nicht auch anders sein? könnte es nicht auch ein scharfes Messer geben, das nicht schneidet? K. Nein ꝛc. L. Was wäre es dann nicht? K. Dann wäre es nicht ein scharfes Messer. L. Wie muß ich daher sagen? K. Ein scharfes Messer muß schneiden. L. Warum? K. Weil es gar nicht anders sein kann. L. Laßt uns mehrere Sätze hören: Ein angezündetes Licht muß leuchten; ein zu sehr beladener Kahn muß untersinken; ein Scheffel muß mehr fassen als eine Metze. K. Ein ꝛc. L. Könnte es nicht auch dunkel sein, wenn ein Licht brennt? K. Nein, das ist nicht möglich. L. Wie werdet Ihr nun sagen; ein angezündetes Licht kann oder muß leuchten? K. Es muß leuchten. L. Warum? K. Weil es gar nicht anders sein kann. L. Wovon kann man also sagen: es muß? K. Was gar nicht anders sein kann, oder gar nicht zu vermeiden ist. L. Könnt Ihr mir nun wol selbst Dinge nennen, die sein oder geschehen müssen? K. Wenn es regnet, muß es naß werden; das Feuer muß brennen; jeder Mensch muß jeden Tag älter werden ꝛc.

6. Übungen über die jetzt erklärten Zeitwörter. Was heißt: ich will graben? ich kann graben? ich soll graben? ich darf graben? ich muß graben? — Wenn den Kindern der Unterschied dieser Redensarten durch katechetische Fragen deutlich gemacht ist, so spricht der Lehrer zur Wiederholung: ich will graben, heißt, ich habe den Zweck, habe mir vorgenommen, zu graben; ich kann gra-

ben, heißt, ich habe Kraft, Mittel und Geschicklichkeit zu graben; ich soll graben, heißt, jemand, der mir zu sagen hat, hat es mir befohlen; ich darf graben, heißt, jemand, der mir zu befehlen hat, hat es mir erlaubt; ich muß graben, heißt, ich kann es nicht vermeiden (die Umstände gebieten es).

Neunzehnte Übung.

Anleitung, einzelne, besondre und allgemeine bejahende Urtheile über sinnliche Gegenstände zu bilden.

I. Beschaffenheit dieser Übung.

Nachdem nun die Kinder auf verschiedne Art geübt sind, sich von einzelnen Begriffen deutliche Vorstellungen zu machen, sollen sie jetzt angeleitet werden, das Verhältniß zu erkennen, in welchem mehrere Vorstellungen gegen einander stehn, sollen erkennen lernen, ob sich zwei oder mehrere Begriffe mit einander verbinden lassen, oder nicht, sollen mit Einem Worte richtig urtheilen und ihre und Andrer Urtheile prüfen lernen, ob sie richtig oder falsch sind. So verschiedenartig die Urtheile sind, so verschiedenartig müssen auch die anzustellenden Übungen sein. Jedes Urtheil, es sei von welcher Art es wolle, ist entweder bejahend, oder verneinend. Ein bejahendes Urtheil ist ein solches, welches aussagt, daß die im Urtheil enthaltenen Vorstellungen sich als vereinigt denken lassen. Z. B. die Oder ist ein Fluß; der Hund ist ein Säugthier. Das erste Urtheil enthält die Vorstellungen: Oder und Fluß, das zweite die Vorstellungen: Hund und Säugthier; und diese Vorstellungen werden in den beiden Urtheilen als vereinigt ausgedrückt. Nur von dergleichen bejahenden Urtheilen soll hier die Rede sein, und zwar nur von einzelnen, besondern und allgemeinen bejahenden Urtheilen. Einzelne bejahende Urtheile sind solche, welche aussagen, daß irgend ein einzelner

Gegenstand sich mit einer andern Vorstellung als vereinigt denken lasse, z. B. Berlin ist eine Residenz; dieser Mensch hat rothe Haare. Mensch ist zwar ein Begriff oder eine allgemeine Vorstellung, aber durch die hinzugekommene Bestimmung „dieser" wird sie zu einem einzelnen Gegenstande. Einzelne Urtheile werden ausgedrückt entweder durch eigne Namen (nomina propria), oder durch die Fürwörter dieser, jener, mein, dein, sein, unser, euer, ihr. Besondre bejahende Urtheile sind solche, welche aussagen, daß mehrere Gegenstände Einer Art sich mit einer andern Vorstellung als vereinigt denken lassen, z. B. einige Tische sind rund. Die besondern Urtheile werden ausgedrückt durch die allgemeinen Zahlwörter einige, viele, mehrere. Allgemeine bejahende Urtheile sind solche, welche aussagen, daß alle Gegenstände einer Art sich mit einer andern Vorstellung als vereinigt denken lassen; oder daß ein Begriff in seinem ganzen Umfange mit einem andern Begriffe vereinigt gedacht werden könne, z. B. alle Menschen sind sterblich; der Wolf ist ein Raubthier; ein Tisch ist ein Kunstprodukt. Eigentlich werden sie ausgedrückt durch das allgemeine Zahlwort alle, aber auch oft durch die Geschlechtswörter der und ein. Hier sollen nur über sinnliche Gegenstände, d. h. über solche, welche entweder in dem Augenblicke der Unterhaltung durch die Sinne der Kinder wahrgenommen werden, oder die sie doch schon sonst durch ihre Sinne wahrgenommen haben, einzelne, besondre und allgemeine Urtheile gebildet werden.

II. Zweck und Nutzen derselben.

Zwar können die Kinder dergleichen Urtheile schon von selbst fällen, und haben sowol im geselligen Umgange, als bei ihrem vorigen Unterricht, solcher Urtheile bereits viele gefällt. Aber hier sollen sie absichtlich und praktisch darauf geführt werden, daß ein großer Unterschied ist, ob man von allen, oder von einigen Gegenständen, oder nur von einem einzelnen etwas behauptet; sollen also die erste, ihrem Alter angemessene Übung im bewußten und bedachtsamen

Urtheilen erhalten. Wie wohlthätig eine solche Übung und Gewöhnung für das praktische Leben, sowie für eine fruchtbare Ertheilung der spätern Unterrichtsgegenstände ist, wie sie die Kinder anleitet, ihre und Andrer Urtheile zu prüfen, wie sie sie vor manchen Täuschungen und Irrthümern bewahrt und ihre Verstandeskräfte vervollkommnet, kann hier nicht näher entwickelt werden, und fällt auch von selbst in die Augen.

III. Form derselben.

Da man jezt die Wörter: urtheilen und Urtheil, nicht wohl vermeiden kann, wenn man nicht stets umschreiben soll: so mögte es auch wol zweckmäßig sein, der gegenwärtigen Übung eine katechetische Erläuterung dieser Begriffe voran zu schicken. Die Übung selbst kann folgenden Gang beobachten. Die Kinder geben zuerst von gegenwärtigen, in der Folge auch von abwesenden Gegenständen bald dieses, bald jenes Merkmal an; dann leitet sie der Lehrer darauf, anzugeben, ob sich dieses und jenes Merkmal noch an einigen andern, oder an allen Gegenständen derselben Art befinde, spricht darauf das Gefundene durch kurze Säze aus, und läßt es von den Kindern nachsprechen. Hat er dis mehreremal gethan, je nachdem es die Fähigkeiten der Kinder öfter oder weniger oft nöthig machen: so läßt er dann das Gefundene auch von den Kindern selbst in bestimmte Urtheile und deutlich ausgesprochene Säze zusammenfassen.

IV. Verdeutlichung derselben durch Beispiele.

Vorbereitung zu dieser Übung.

L. Das Federmesser ist scharf. Von welchem Dinge sage ich etwas aus? K. Vom Federmesser. L. Was sage ich von ihm aus? K. Es ist scharf. L. Wenn ich von einer Sache etwas aussage, so urtheile ich. Wann urtheilen wir? K. Wenn wir von einer Sache etwas aussagen.

L. Was thut der, der von einer Sache etwas aussagt? K. Er urtheilt. L. Anstatt also zu sprechen: ich habe von dem Federmesser ausgesagt, daß es scharf sei, wie könnt Ihr dafür auch sprechen? K. Ich habe von dem Federmesser geurtheilt, daß rc. L. Wenn ich Euch nun frage: könnt Ihr denn auch wol urtheilen? was bedeutet das? K. Das bedeutet, ob wir auch von einer Sache etwas aussagen können. L. Nun, könnt Ihr wol urtheilen? — Das wißt Ihr nicht? Habe ich Euch nicht schon oft gefragt: sagt mir etwas vom Ofen rc. aus? K. Ja rc. L. Nun, so sagt mir denn noch einmal etwas vom Ofen aus. K. Der Ofen ist schwarz. L. Was habt Ihr gethan? K. Wir haben vom Ofen etwas ausgesagt. L. Wie nennt man das, wenn man von einer Sache etwas aussagt? K. Urtheilen. L. Was habt Ihr also gethan, indem Ihr vom Ofen aussagter: er ist schwarz? K. Wir haben geurtheilt. L. Nun, dergleichen Urtheile habt Ihr schon oft ausgesprochen. Ja, Ihr urtheilt, so oft Ihr sprecht. Denn alles, was Ihr aussagt, wobei Ihr Euch etwas denkt, und was Andre verstehen, ist ein Urtheil. Was habe ich gesagt? K. Alles, was wir aussagen, wobei wir rc. L. Wenn Ihr also auch nur sprecht: heute ist Montag; was habt Ihr da schon gethan? K. Wir haben geurtheilt. L. Es ist also gewiß, Ihr könnt urtheilen und habt schon sehr oft geurtheilt. — Wißt Ihr noch, daß N. neulich sagte: jeder Baum hat Blätter? Was that er, indem er dis aussprach? K. Er urtheilte. L. Ist das aber wahr, was er sagte? K. Nein, es ist falsch. L. Wie hatte also N. geurtheilt? K. Er hatte falsch geurtheilt. L. Nun seht, hier fehlt's Euch noch. Ihr urtheilt zwar sehr oft, aber Ihr urtheilt oft falsch. J e m e h r I h r l e r n t, d e s t o r i c h t i g e r w e r d e t I h r a u c h u r t h e i l e n l e r n e n. Was habe ich gesagt? K. Je mehr rc. L. Das ist das erste Mittel, um richtig urtheilen zu lernen. Ein andres ist: I h r m ü ß t A c h t g e b e n a u f d a s, w a s I h r s p r e c h t, u n d p r ü f e n, o b e s r i c h t i g o d e r f a l s c h s e i. Wiederholt das. K. Wir müssen Acht geben rc. L. Ich habe

Euch jetzt 2 Mittel genannt, wodurch Ihr immer richtiger urtheilen lernen könnt. Was habe ich gethan? K. Sie haben uns 2 Mittel 2c. L. Nennt mir diese beiden Mittel noch einmal. K. thun es. L. Ihr werdet aber wol noch nicht wissen, wie Ihr es machen müßt, um zu prüfen. Darum wollen wir einmal mit einander solche Prüfungen anstellen, und Ihr werdet sehen, daß Ihr schon jetzt, wo Ihr noch so klein seid und so wenig wißt, beim Prüfen und Nachdenken oft erkennen könnt, ob ein Urtheil wahr oder falsch sei.

1stes Beisp. L. Sagt mir einmal etwas von diesem Tische aus. K. Er ist von Holz. L. Kennt Ihr nicht noch andre Tische? wovon sind die gemacht? K. Auch von Holz. L. Ist also blos dieser Tisch von Holz? K. Nein, es gibt noch mehrere Tische, die von Holz sind. L. Wäre es also wol recht, wenn Ihr sprächet: blos dieser Tisch ist von Holz? wie müßtet Ihr wol sprechen? K. Mehrere Tische 2c. L. Wir wollen nun zusammennehmen, was wir kennen gelernt haben: dieser Tisch ist von Holz, und es sind noch mehrere Tische von Holz. K. Dieser Tisch 2c. L. Aber gibt es nicht auch Tische, die nicht von Holz sind? K. Ja 2c. L. Wie ich Euch neulich schon gesagt habe: es gibt auch Tische von Marmor 2c. Wenn nun jemand diesen Tisch sähe und dann spräche: dieser Tisch ist von Holz, alle Tische sind von Holz; hätte der recht gesprochen (geurtheilt)? K. Nein 2c. L. Warum nicht? K. Weil es auch Tische gibt, die aus andern Materien gemacht sind. L. Wie müßte er also wol sagen, um recht zu urtheilen? K. Dieser Tisch ist von Holz; aber nicht alle Tische sind von Holz. L. Seht, da könnt Ihr schon viel Richtiges aussagen, oder urtheilen. Wir wollen das nun zusammennehmen: Dieser Tisch ist von Holz; noch mehrere Tische sind von Holz, aber nicht alle Tische sind von Holz. K. Dieser Tisch 2c. Jetzt führen die Kinder noch mehrere zufällige Merkmale vom Tische an, die auf ähnliche Art behandelt werden. Wenn sie nun angeben: der Tisch hat eine Platte, so fragt der Lehrer: hat blos dieser Tisch eine Platte, oder hatten

alle die eine Platte, die Ihr gesehen habt? K. Alle, die wir gesehen haben. L. Aber mögen auch wol die andern Tische, die Ihr noch nicht gesehen habt, eine Platte haben? Darüber laßt uns nachdenken. Wozu ist der Tisch? K. Um daran zu arbeiten, oder etwas darauf zu legen. L. Könnte das geschehen, wenn der Tisch keine Platte hätte? K. Nein ꝛc. L. Welche Tische werden also wol eine Platte haben, alle oder einige? K. Alle. L. Warum wol alle? K. Weil man sonst nichts darauf legen ꝛc. könnte. L. Oder mit andern Worten, weil es sonst kein Tisch sein könnte. Wir können also nun so sprechen: dieser Tisch hat eine Platte, und nicht blos mehrere, sondern alle Tische haben eine Platte. K. Dieser Tisch ꝛc. — Auf ähnliche Art kann auch das andre wesentliche Merkmal des Tisches (seine Füße) durchgenommen werden.

2tes Beisp. L. Sagt mir etwas von dem Tintenfasse aus. K. Es ist von Glas. L. Hier sind noch mehrere Tintenfässer, woraus sind die gemacht? K. Auch aus Glas. L. Und so gibt's in unserm Dorfe noch mehrere Tintenfässer von Glas. Wäre es nun recht, wenn jemand spräche: blos dieses Tintenfaß ist von Glas? wie müßte er sagen? K. Mehrere Tintenfässer sind von Glas. L. Habt Ihr noch gar keine andre Tintenfässer gesehen, als solche, die von Glas sind? K. sagen entweder: wir haben schon Tintenfässer von Holz ꝛc. gesehen, oder sie schweigen. Im letzten Falle fragt der Lehrer: wozu ist das Tintenfaß? K. Um Tinte hinein zu schütten, und die Feder in diese Tinte zu tauchen. L. Muß denn ein solches Gefäß grade von Glas sein? wovon könnte es auch sonst wol sein? K. Von Holz. L. Recht; und es gibt auch viele Tintenfässer von Holz, auch von einer feinen Erde, die man Porzellan nennt. Kann man nun wol sagen: alle Tintenfässer sind von Holz? K. Nein ꝛc. L. Hört nun, was wir erkannt haben: dieses Tintenfaß ist von Glas; viele Tintenfässer sind von Glas, aber nicht alle Tintenfässer sind von Glas. K. Dieses ꝛc. — L. Was bemerkt Ihr sonst noch an dem Tintenfasse? K. Es hat oben eine Öffnung. L. Hat

blos dieses eine Öffnung, oder auch alle, die Ihr gesehen habt? K. Auch alle ꝛc. L. Aber es gibt viele Tintenfässer, die Ihr noch nicht gesehen habt; sollten auch die wol oben eine Öffnung haben? K. Ja ꝛc. L. Warum glaubt Ihr das? K. Man könnte sonst keine Tinte hineinbringen und auch die Feder nicht eintauchen. L. Recht; und dazu ist ja eben das Tintenfaß. Hätte es oben keine Öffnung, was würde es dann nicht sein? K. Kein Tintenfaß. L. Wir können nun also so sprechen: dieses Tintenfaß hat oben eine Öffnung; nicht blos mehrere, sondern alle Tintenfässer haben oben eine Öffnung. K. Dieses ꝛc.

3tes Beisp. L. Was bemerkt Ihr an dem Predigerhause? K. Es hat zwei Schornsteine. L. Hat blos dieses Haus zwei Schornsteine? K. Nein, es gibt mehrere Häuser, welche ꝛc. L. Aber sollten wol alle Häuser zwei Schornsteine haben? K. Nein ꝛc. L. Wißt Ihr das gewiß? K. Ja ꝛc. L. Woher wißt Ihr es? K. Weil wir viele Häuser sehen, die nur Einen Schornstein haben. L. Könnt Ihr nun wol selbst das aussagen, was wir bis jetzt erkannt haben? K. Unser Predigerhaus hat zwei Schornsteine, und noch mehrere Häuser haben zwei Schornsteine, aber nicht alle Häuser haben zwei Schornsteine. — L. Was bemerkt Ihr sonst an dem Predigerhause? K. Es hat ein Dach. L. Habt Ihr schon ein Haus ohne Dach gesehen? K. Nein ꝛc. L. Und wenn einem Hause das Dach fehlt, so wohnen gewiß keine Menschen darin; es ist dann kein vollkommnes Haus, muß erst dazu gemacht werden. Haben also nur einige, oder alle Häuser ein Dach? K. Alle ꝛc. L. Sagt nun das, was wir erkannt haben, in derselben Art, wie wir es sonst ausdrückten. K. Jenes Haus hat ein Dach, nicht blos mehrere, sondern alle Häuser haben ein Dach.

Zwanzigste Übung.

Anleitung, einzelne, besondre und allgemeine verneinende Urtheile über sinnliche Gegenstände zu bilden.

I. Beschaffenheit dieser Übung.

Verneinend ist ein Urtheil, wenn ausgesagt wird, daß sich die im Urtheil enthaltenen Vorstellungen nicht als vereinigt denken lassen. Dieser Tisch hat keine Tintenflecke, ist ein einzelnes, mehrere Tische sind nicht von Holz, ist ein besondres, kein hölzerner Tisch ist undurchsichtig (soviel als: alle hölzerne Tische sind nicht durchsichtig) ist ein allgemeines verneinendes Urtheil. Solche verneinende Urtheile sowol von einzelnen, als auch von mehrern und allen Dingen Einer Art, sollen nun die Kinder zu fällen angeleitet werden.

II. Zweck und Nutzen derselben.

Auch dergleichen Urtheile haben die Kinder schon oft gefällt; aber sie sollen nun mit Bewußtsein einem einzelnen Dinge oder mehrern oder allen Dingen Einer Art gewisse Merkmale absprechen lernen; sie sollen es nun, wenn auch nur erst dunkel, inne werden, daß das, was dem einzelnen Dinge einer Gattung abgesprochen werden muß, meistens auch mehrern, zuweilen, aber nicht immer, allen Dingen derselben Gattung abgesprochen werden muß. Solche Übungen beschäftigen die Einbildungskraft, erwecken das Nachdenken der Kinder, behüten sie vor Irrthümern und Trugschlüssen, und geben ihnen Veranlassung, durch innre Selbstthätigkeit die Urtheilskraft immer mehr zu bilden und zu schärfen.

III. Form derselben.

Da es Kindern dieses Alters wol noch zu schwer ist, verneinende Merkmale von einem Gegenstande selbst aufzu-

finden

finden und auszusagen: so läßt der Lehrer den Gegenstand, an welchem er Übungen dieser Art anstellen will, mit einem andern vergleichen und die Unterschiede derselben aufsuchen. Hierdurch werden die Kinder leicht auf ein verneinendes Merkmal fallen, welches der Lehrer festhält, fragt, ob man auch andern, und ob man auch allen Dingen derselben Art dieses Merkmal absprechen könne, dann das Gefundene wieder in kurze Sätze zusammenfaßt, welche die Kinder nachsprechen müssen, und nach mehrern Übungen der Art die Kinder selbst das Gefundene in Sätze nach der ihnen oft vorgesagten Form zusammenfassen läßt.

IV. Verdeutlichung derselben durch Beispiele.

1stes Beisp. L. Nennt mir einmal etwas, was die Thür, aber nicht der Tisch an sich hat. K. An der Thür ist Eisen, an dem Tisch ist kein Eisen. L. Was habt Ihr vom Tische ausgesagt? K. Am Tische ist kein Eisen. L. Habt Ihr noch nie einen Tisch gesehen, an welchem ein Schloß ist? K. Ja ꝛc. L. Woraus besteht ein Schloß? K. Es besteht aus Eisen. L. Was haben also manche Tische an sich? K. Eisen. L. Wie hättet Ihr nun wol sagen sollen: am Tische ist kein Eisen? oder: an diesem Tische ist kein Eisen? K. Wir hätten sagen sollen: an diesem Tische ꝛc. L. Warum hättet Ihr so sagen sollen? K. Weil es auch Tische gibt ꝛc. L. Aber ist wol an allen Tischen Eisen? K. Nein ꝛc. L. Woher wißt Ihr das? K. Weil an diesem Tische kein Eisen ist. L. Recht; aber ist blos an diesem Tische kein Eisen? Sind hier nicht mehrere Tische, und habt Ihr nicht auch schon außer der Schulstube Tische gesehen, an welchen kein Eisen ist? K. bejahen es. L. Wie hättet Ihr also sagen sollen? K. An mehrern Tischen ist kein Eisen. L. Wir wollen nun zusammennehmen, was wir erkannt haben: dieser Tisch hat kein Eisen an sich; noch mehrere Tische haben kein Eisen an sich; aber nicht alle Tische haben kein Eisen an sich. K. Dieser Tisch ꝛc.

2tes Beisp. L. Sagt mir etwas, das Ihr am Fenster, nicht aber am Ofen bemerkt. K. Das Fenster ist durchsichtig, der Ofen ist nicht durchsichtig. L. Vorher sagtet Ihr: am Tische ist kein Eisen, und da fanden wir, daß Ihr eigentlich wie hättet sagen müssen? K. Wir hätten eigentlich sagen müssen: an diesem Tische ist kein Eisen. L. Warum? K. Weil es auch Tische gibt, an denen Eisen ist. L. Jetzt habt Ihr gesagt: der Ofen ist nicht durchsichtig. Hättet Ihr nicht auch sagen müssen: dieser Ofen ist nicht durchsichtig? — Das wollen wir bald erfahren. Habt Ihr schon Ofen gesehen, welche durchsichtig sind? K. Nein ꝛc. L. Ich auch nicht, und es gibt auch keine durchsichtige Ofen. Ist also nur dieser, oder sind nur einige, oder sind alle Ofen nicht durchsichtig? K. Alle Ofen sind nicht durchsichtig. L. Wenn ich sage: der Mensch ist sterblich, meine ich damit Einen oder alle Menschen? K. Alle Menschen. L. Wenn ich also sage: der Ofen ist nicht durchsichtig, was kann ich damit meinen? K. Alle Ofen. L. So konntet Ihr also auch mit Recht sagen: der Ofen ist nicht durchsichtig. Was bedeutet hier der Ausdruck: „der Ofen?" wofür steht er? K. Statt: „alle Ofen." L. Nun sagt, ob das wahr ist, was ich jetzt aussagen werde: dieser Ofen ist nicht durchsichtig; mehrere Ofen sind nicht durchsichtig; alle Ofen sind nicht durchsichtig. Sprecht es erst nach. K. Dieser Ofen ꝛc. L. Ist das alles wahr? K. Ja ꝛc. L. Allerdings; aber wir haben da etwas Unnützes und also Überflüssiges ausgesagt. Wer sieht das ein? — Sagt es noch einmal ganz langsam. K. thun es. — Wenn es kein Kind merkt, so fragt der Lehrer: wenn alle Vögel Federn haben, haben dann nicht auch mehrere Vögel Federn? K. Ja, wenn ꝛc. L. Wenn nun jemand sagt: alle Vögel haben Federn und mehrere Vögel haben Federn, wie hätte er da blos zu sagen brauchen? K. Er hätte blos zu sagen brauchen: alle Vögel haben Federn. L. Warum hätte er die Worte: mehrere Vögel haben Federn, auslassen können? K. Weil es sich von selbst versteht, daß mehrere Vögel Federn haben, wenn alle ꝛc. L. Seht Ihr nun, daß auch wir vorher etwas

Unnöthiges und Überflüssiges sagten, wenn wir sprachen: mehrere Ofen sind nicht durchsichtig; alle Ofen sind nicht durchsichtig? Was hätten wir auslassen können? K. Mehrere Ofen ꝛc. L. Warum? K. Weil es sich von selbst versteht, daß mehrere ꝛc. L. Es ist nicht genug, daß Ihr nichts Unwahres aussagt; Ihr müßt auch nichts Unnöthiges und Überflüssiges sagen, sonst werdet Ihr Schwätzer, und verständige Leute lachen Euch aus. Wir wollen das also geschwind ändern, und so sprechen: dieser Ofen ist nicht durchsichtig, alle Ofen sind nicht durchsichtig. K. Dieser ꝛc. L. Was habt Ihr nun ausgelassen, was Ihr vorhin gesagt hattet? K. Wir haben ausgelassen: mehrere ꝛc. L. Wißt Ihr nun auch gewiß, daß und warum Ihr das auslassen konntet? K. Weil es etwas Überflüssiges ist. L. Warum nennt Ihr es überflüssig? K. Weil es sich von selbst versteht, daß ꝛc.

3tes Beisp. L. Was ist an diesem Hause anders, als an Euerm Hause? K. Unser Haus hat ein Strohdach, dieses hat ein Ziegeldach. L. Was für ein Dach hat also dieses Haus nicht? K. Es hat kein Strohdach. L. Gibt es noch mehrere Häuser, die kein Strohdach haben? K. Ja, es gibt ꝛc. L. Woher wißt Ihr das? K. Wir haben schon mehrere Häuser gesehen, die ein Ziegeldach hatten. L. Könnt Ihr aber sagen: alle Häuser haben kein Strohdach? K. Nein, wir können nicht ꝛc. L. Warum nicht? K. Weil es auch Häuser gibt, welche wirklich ein Strohdach haben. L. Woher wißt Ihr das? K. Wir sehen es schon in unserm Dorfe. L. Könnt Ihr mir nun wol selbst sagen, was Ihr erkannt habt? K. Dieses Haus hat kein Strohdach; mehrere Häuser haben kein Strohdach; aber nicht alle Häuser haben kein Strohdach.

Ein und zwanzigste Übung.

Anleitung, zweifelhafte (problematische) und nothwendige (apodiktische) Urtheile über sinnliche Gegenstände zu bilden.

I. Beschaffenheit dieser Übung.

Zweifelhafte oder problematische Urtheile sind solche, welche ausdrücken, daß man es nicht widersprechend findet, daß man es sich als möglich denkt, mehrere Vorstellungen im Bewußtsein mit einander zu verbinden. Dergleichen Urtheile werden durch das Zeitwort „kann" ausgedrückt. Z. B. dis Wasser kann heute Eis werden; es ist zwar nichts Wirkliches, aber es ist doch auch nichts Widersprechendes, es läßt sich als möglich annehmen, daß ich mir dieses Wasser heute noch unter den Begriff Eis denken muß. Nothwendige oder apodiktische Urtheile sind solche, welche ausdrücken, daß man es sich durchaus denken müsse, daß es nothwendig sei, gewisse Vorstellungen im Bewußtsein mit einander zu verbinden. Bei Urtheilen der Art bedient man sich des Worts „muß." Z. B. dis Wasser muß heute Eis werden, d. h., es ist nothwendig, folgt durchaus aus den Gesetzen der Natur, daß ich mir heute noch dis Wasser werde unter den Begriff Eis denken müssen. Diese Übung soll nun Anleitung geben, dergleichen zweifelhafte und nothwendige Urtheile, jedoch nur bejahender Art und gefällt über Gegenstände, deren Merkmale mit den Sinnen wahrgenommen werden können, zu bilden.

Diese Übung ist der 9ten zwar ähnlich, aber doch auch von derselben verschieden. In der 9ten Übung lernten nämlich die Kinder die nothwendigen und zufälligen Merkmale der Dinge unterscheiden. In so fern man nun ein apodiktisches Urtheil fällt, wenn man einem Gegenstande nothwendige, und ein problematisches, wenn man ihm zufällige Merkmale beilegt, in so fern ist diese Übung der 9ten ähn-

lich. Allein in der 9ten Übung wurden die Kinder nur angeleitet, die nothwendigen und zufälligen Merkmale als solche zu erkennen, sie sollten unterscheiden lernen, welche Merkmale ein Gegenstand an sich haben müsse, wenn er ein Gegenstand gewisser Art sein sollte, und welche er nur zufällig an sich habe, und also zwar an sich haben, aber auch entbehren könne, um doch noch ein Gegenstand derselben Art zu bleiben. Hier hingegen sollen sie lernen, bei Wahrnehmung der Gegenstände die Merkmale derselben sogleich durch ein richtiges und bestimmtes Urtheil auszudrücken, sollen also das in der 9ten Übung Gelernte benutzen, um Sätze und Urtheile zu bilden. Dort wurden sie durch katechetische Fragen angeleitet, nothwendige Eigenschaften von zufälligen zu unterscheiden; hier sollen sie diese Erkenntniß dadurch an den Tag legen, daß sie selbst ohne weitere Anleitung solche Urtheile fällen, zu denen sie durch jene Vorübung in den Stand gesetzt worden sind.

II. Zweck und Nutzen derselben.

Durch problematische Urtheile werden zufällige oder außerwesentliche, durch apodiktische nothwendige und wesentliche Eigenschaften und Merkmale der Dinge ausgedrückt. Da nun beide Arten der Merkmale oft verwechselt werden; da sich viele Menschen nie deutlich bewußt werden, ob sich gewisse Merkmale nur zufällig oder nothwendig an einem Gegenstande, ob nur an einzelnen oder an allen Gegenständen derselben Art befinden; und da hieraus falsche Urtheile und aus denselben Mißverständnisse und Nachtheile mancher Art entspringen: so ist es auch sehr nützlich, die Kinder schon früh zu bedächtigen und mit Bewußtsein ausgesprochenen Urtheilen der Art anzuleiten.

III. Form derselben.

Beide Arten von Urtheilen, problematische und apodiktische, können wieder bequem an einem und demselben Gegenstande, in einem und demselben Beispiele geübt werden. Der Lehrer läßt von den Kindern mehrere Merkmale

eines Gegenstandes angeben, macht sie bei der ersten Übung dieser Art auf das, was sie schon früher erkannt haben, auf nothwendige und nicht nothwendige Merkmale aufmerksam, sagt ihnen, daß man die erstern durch „muß," die letztern durch „kann" ausdrücke, fodert dann einzelne Kinder auf, nun für jedes Merkmal das richtige Urtheil zu suchen, und sämmtliche Kinder, Acht zu geben und zu prüfen, ob der Befragte recht geantwortet habe, leitet sie in schwierigen Fällen durch Fragen auf die Ursach, warum die Antwort richtig oder falsch zu nennen sei, und läßt sich zuletzt alle Merkmale in problematischen und apodiktischen Urtheilen aufzählen. Bei den folgenden Übungen wird es dann nicht mehr nöthig sein, die Kinder vor Anstellung derselben auf den Unterschied der nothwendigen und zufälligen Merkmale aufmerksam zu machen. Hier soll um der Kürze willen nur im ersten Beispiele ausführlich dargelegt werden, auf welche Art diese Übung mit Kindern angestellt werden könne; in dem zweiten soll die Anrede an die prüfenden und richtenden Kinder mit wenigen an das befragte Kind gerichteten Winken vertauscht werden.

IV. Verdeutlichung derselben durch Beispiele.

1stes Beisp. L. Nennt mir einmal alles, was Ihr an diesem Lesebuche bemerkt. K. Das Buch hat einen Deckel, einen gelben Schnitt, Ohren, eine Seitenzahl, besteht aus Blättern, die Blätter sind mit Wörtern bedruckt. L. Nun blickt einmal erst den Tisch an. Ich will sehen, ob Ihr das, was Ihr schon einmal erkannt habt, noch wißt. Welche Theile sind nothwendig am Tische? K. Die Platte und die Füße sind nothwendig am Tische. L. Das habt Ihr gut behalten. Aber wißt Ihr auch noch, warum Ihr Platte und Füße nothwendig nennt? K. Weil es kein Tisch sein würde, wenn er nicht rc. L. Welche Dinge sind nun nicht nothwendig am Tische? K. Daß er aus Holz besteht, daß er braun und 4eckig ist, das ist nicht nothwendig. L. Gut behalten! Gebt ferner so Acht. Was nun

an einem Dinge nothwendig ist, davon sagt man: das Ding muß das an sich haben; was nicht nothwendig ist, davon sagt man: das Ding kann das an sich haben. Wiederholt das. K. Was an einem Dinge nothwendig ist, davon können wir sprechen ꝛc. L. Was war am Tische nothwendig? K. Daß er eine Platte ꝛc. hat. L. Wie könnt Ihr das nun ausdrücken? K. Der Tisch muß eine Platte, muß Füße haben. L. Was war nicht nothwendig am Tische? K. Daß er aus Holz besteht ꝛc. L. Wie könnt Ihr nun das ausdrücken? K. Der Tisch kann aus Holz bestehn, kann braun ꝛc. sein.

L. Nun seht wieder dieses Lesebuch an, und nennt mir erst noch einmal alles, was wir vorhin an demselben bemerkt haben. K. Das Lesebuch hat einen Deckel ꝛc. L. Was ist nothwendig am Lesebuche? K. Was es an sich haben muß, wenn es ein Lesebuch sein soll. L. Mit welchem Worte drücken wir das aus, was einem Dinge nothwendig ist? K. Mit dem Worte „muß.“ L. Und was nicht nothwendig ist? K. Mit dem Worte „kann.“ L. Nun wollen wir alles, was Ihr vom Lesebuch genannt habt, durchgehn, und sehen, ob wir es mit „muß“ oder „kann“ ausdrücken müssen. A., wie würdest du sagen: das Lesebuch muß oder kann einen Deckel haben? K. A. Das Lesebuch muß einen Deckel haben. L. Das können wir dir nicht aufs Wort glauben, sondern müssen es erst prüfen. — Was bedeutet der Ausspruch: das Lesebuch muß einen Deckel haben? K. A. Es würde kein Lesebuch sein, wenn es keinen Deckel hätte. L. Was thue ich mit dem Lesebuche? K. A. Ich lese darin. L. Könnte ich denn nicht darin lesen, wenn es keinen Deckel hätte? K. A. Ja, ich könnte ꝛc. L. Sieh doch, da ist ein Buch ohne Deckel; kannst du nicht darin lesen? K. A. Ja ꝛc. L. Wie nennst du es doch, ob es gleich keinen Deckel hat? K. A. Ein Buch. L. Hat nun A. richtig oder falsch gesprochen (geurtheilt), als er sagte: das Buch muß einen Deckel haben? K. Falsch. L. Wie hätte er denn sagen sollen? K. Das Lesebuch kann ꝛc. L. Nun B., mach du es besser mit dem gelben Schnitt. Ihr Andern

gebt Acht, was er von ihm aussagen wird. K. B. Das Lesebuch kann einen gelben Schnitt haben. L. Ihr kleinen Richter, ist das recht? K. Ja ꝛc. L. Ein Richter muß nie ohne Ursach weder verdammen noch lossprechen. Also: warum sagt Ihr: B. hat richtig gesprochen? K. Weil es doch ein Lesebuch sein würde, wenn es auch keinen gelben Schnitt hätte. L. Und was anders sein kann, als es ist, was darf ich davon nicht sagen? K. Davon darf ich nicht sagen: es muß so sein. L. B. ist also freigesprochen. C., bedenke dich erst und dann sprich, damit dich deine Richter nicht beschämen. Was wirst du von den Kniffen hier in den Ecken, oder von den Ohren sagen? K. C. Ein Buch kann Kniffe in den Ecken haben. L. Das war ja rasch geurtheilt. Ist's auch richtig? K. Ja ꝛc. L. Warum? K. Weil es auch ein Buch sein würde ꝛc. L. Ja wohl; und sie finden sich auch nur in den Büchern unordentlicher Kinder. Nun D., du hast eine schwerere Aufgabe. Was wirst du von der Seitenzahl sagen? K. D. Ein Buch muß eine Seitenzahl haben. L. Richtet ihn! Hat er recht? K. Ja. — Nein. L. Einige sagen: ja, andre: nein. Wir müssen es also näher untersuchen. Wozu dient die Seitenzahl? K. Um bequemer und schneller aufzuschlagen. L. Habe ich denn ein Lesebuch, um schnell darin aufzuschlagen? oder wozu sonst? K. Um darin zu lesen. L. Könnte ich denn nun nicht darin lesen, wenn es auch keine Seitenzahl hätte? K. Ja ꝛc. L. Und nun frage ich noch einmal: hat D. richtig oder unrichtig geantwortet? K. Unrichtig. L. Warum? K. Weil es doch ein Lesebuch sein würde, wenn es auch ꝛc. L. Wie hätte er also sagen sollen? K. Das Lesebuch kann eine Seitenzahl haben. L. Sei du vorsichtiger, E.; was wirst du von den Blättern hier urtheilen? K. E. Ein Lesebuch muß aus Blättern bestehn. L. Hat er richtig geurtheilt? K. Ja ꝛc. L. Beweis't es. K. Weil es kein Buch sein würde ꝛc. L. Ganz richtig. Wie ist es mit dem Einband? K. F. Das Buch kann einen Einband haben. L. Was meint Ihr? — Wenn ich alle diese Blätter ausschnitte, und sie Euch so

einzeln hingäbe, hättet Ihr dann ein Buch? oder was sonst? K. Wir hätten lauter einzelne Blätter. L. Ganz recht. Ihr würdet dann nicht sagen: gib mir das Buch, sondern: gib mir die Blätter her. Wie hätte also F. sagen sollen? K. Das Buch muß einen Einband haben. L. Warum? K. Weil es nur einzelne Blätter sein würden und kein Buch, wenn die Blätter nicht zusammen verbunden wären. L. Nun G., mach' ein gutes Ende. Was wirst du von den bedruckten Blättern dieses Lesebuchs sagen? K. G. Ein Buch kann bedruckte Blätter haben. L. Warum sprichst du so? K. G. Da ist ein Buch; das hat keine bedruckte, sondern beschriebne Blätter. L. Der G. hat sich wol bedacht, aber doch nicht recht. Ihr Richter sollt meine Zeugen sein; wie habe ich ihn gefragt? K. Was wirst du von den bedruckten Blättern dieses Lesebuchs aussagen? L. Sollte er überhaupt von einem Buche sprechen? K. Nein, von einem Lesebuche. L. Siehst du, das macht einen großen Unterschied. Freilich ein Buch kann auch beschriebne Blätter haben; denn man hat auch Schreibebücher; aber was wirst du von den Blättern eines Lesebuchs aussagen müssen? K. G. Sie müssen bedruckt sein. L. Warum? K. G. Weil es kein Lese-, sondern ein Schreibebuch sein würde, wenn 2c.

L. Nun, Ihr Richter, wen habt Ihr verdammt und wen habt Ihr losgesprochen? welche hatten falsch und welche hatten richtig geurtheilt? K. B., C. und E. haben richtig, A., D., F. und G. haben falsch geurtheilt. L. Was für einen Fehler hat A. gemacht? und D.? 2c. — Urtheilt nun über jedes Merkmal, das Ihr an diesem Buche seht, richtig. Nennt erst die nothwendigen Merkmale mit „muß," und dann die nicht nothwendigen mit „kann." K. Ein Lesebuch muß einen Einband haben, muß aus Blättern bestehen, die Blätter müssen bedruckt sein; ein Lesebuch kann einen Deckel, einen gelben Schnitt, Ohren in den Ecken und eine Seitenzahl haben.

2tes Beisp. L. Nennt mir die Theile Eures Hauses. K. Hausthür, Flur, Fenster, Stuben, Kammern,

Küche, Schornstein, Dach. L. Nun nennt das, was am Hause nothwendig ist, oder was ein Haus haben muß, wenn es ein Haus sein soll, mit „muß," und was nicht nothwendig ist, mit „kann." Was sollt Ihr thun? K. Wir sollen 2c. L. H., fang du einmal mit der Hausthür an. K. H. Das Haus muß eine Hausthür haben. L. Warum? Wodurch kommt man ins Haus? K. Durch die Hausthür. L. Will man nur in manche, oder in alle Häuser hineingehn? K. In alle. L. Warum muß also auch ein Haus, oder, was dasselbe ist, warum müssen alle Häuser eine Hausthür haben? K. Weil man sonst nicht hineinkommen kann. — L. Wie ist's nun mit dem Flur? K. J. — das weiß ich nicht. L. Daß du so sprichst, ist besser, als wenn du nur riethest. Gib nur Acht, wir wollen es bald erfahren. Wenn ein Haus den Flur nicht hätte, wo würde mich dann die Hausthür gleich hinführen? K. In die Stube. L. Und da würde die Stube leicht kalt und schmutzig werden. Aber müßte ich denn gleich in eine Stube treten, wenn es keinen Flur gäbe? wohin könnte mich die Hausthür auch sonst gleich führen? K. In die Küche. L. Nun seht, und das wäre noch schlimmer. Da würde, sobald die Thür offen ginge, der Wind ins Feuer blasen; es könnte auch leichter Feuerschaden entstehen 2c. Ihr wißt also, daß jedes Haus einen Flur hat, und daß dieser auch sehr nothwendig ist; wie müßt Ihr also sprechen? K. Jedes Haus muß einen Flur haben. — L. Was urtheilst du von den Fenstern des Hauses? K. K. Ein Haus muß Fenster haben. L. Warum? K. Weil es sonst im Hause dunkel wäre, und man nichts rechts darin thun könnte. — L. Stube nennt man ein Gemach, worin ein Ofen steht. Was urtheilst du von den Stuben? K. L. Ein Haus muß Stuben haben. L. Warum? K. Weil man im Hause wohnen will, und weil man in einem Hause, das man nicht heizen könnte, nicht zu jeder Zeit wohnen könnte. — L. Was thut man mit den Kammern? K. M. Man setzt Betten und andre Sachen hinein. L. Könnte man das alles nicht auch in Stuben setzen? K. Ja 2c. L. Müs-

sen also in jedem Hause Kammern sein? K. Nein ꝛc. L. Wie müßt Ihr also sagen? K. In einem Hause können Kammern sein. — L. Was sagst du von der Küche? K. N. In einem Hause muß eine Küche sein. L. Wir wollen sehen, ob er richtig geurtheilt hat. Wozu ist die Küche? K. Um darin zu kochen. L. Muß man in jedem Hause kochen? K. Ja ꝛc. L. Warum? K. Weil in jedem Hause Menschen wohnen, welche sich Nahrungsmittel zubereiten müssen. L. Wie müßt Ihr also sagen? K. Ein Haus muß eine Küche haben. — L. Was sagst du vom Schornsteine? K. O. Ein Haus muß einen Schornstein haben. L. Warum? K. Weil sonst der Rauch vom Heerde und Ofen im Hause bleiben und die Menschen belästigen würde. L. Richtig; aber das lassen sich einige Menschen gefallen, um z. B. nur ihre Schinken besser zu räuchern. Daher gibt es auch wirklich mehrere Häuser, die keinen Schornstein haben. Der Rauch dringt da durch alle Ritzen des Hauses hindurch. Da es nun wirklich Häuser ohne Schornsteine gibt, wie werden wir da wol sagen müssen? K. O. Ein Haus kann einen Schornstein haben. — L. Was wirst du vom Dache aussagen? K. P. Ein Haus muß ein Dach haben. L. Warum? K. P. Weil es sonst in das Haus hinein regnen, schneien und stürmen würde. L. Und wozu baut man sich Häuser? K. P. Um eben vor Regen, Ungestüm und Frost gesichert zu sein. — L. Was hat dieses Haus unten in der Erde? K. Q. Einen Keller. L. Wie wirst du von ihm sagen? K. P. Ein Haus kann einen Keller haben. L. Warum sagst du nicht: muß? K. P. Weil nicht alle Häuser einen Keller haben. L. Und warum sonst? — Wie nennt man ein Gebäude, worin Menschen wohnen, dennoch, wenn es auch keinen Keller hat? K. P. Ein Haus. L. Sage nun selbst die zweite Ursach, warum du den Keller nicht für einen nothwendigen Theil des Hauses hältst? K. P. Weil es doch ein Haus ist, wenn ꝛc. L. Woraus ist Euer Haus gemacht? K. Q. Aus Lehm und Holz. L. Es gibt aber auch Häuser, die ganz aus Steinen bestehen. Wie müßt Ihr also sagen? K. Q. Ein

Haus kann aus Lehm und Holz gemacht sein. — L. Womit ist Euer Haus gedeckt? K. N. Mit Stroh. L. Was wirst du davon aussagen? K. N. Ein Haus kann mit Stroh gedeckt sein. L. Warum sprichst du nicht: muß? K. N. Weil es doch ein Haus sein würde, wenn es auch mit Ziegeln, statt mit Stroh gedeckt wäre, und weil es wirklich viele Häuser gibt rc. — L. Welche Merkmale an dem Hause habt Ihr nun mit dem Worte „muß," und welche mit dem Worte „kann" ausgedrückt? K. Die Merkmale, welche an einem Hause nothwendig sind, haben wir mit „muß," und die, welche nicht gerade nothwendig sind, mit „kann" ausgedrückt. L. Wiederholt nun alle vorher ausgesprochene Urtheile; erst die nothwendigen, und dann die nicht nothwendigen. K. Ein Haus muß haben eine Hausthür, einen Flur, Fenster, Stuben, Küche, Dach. Ein Haus kann haben Kammern, Schornstein, Keller, kann aus Lehm und Holz gemacht und mit Stroh gedeckt sein.

Anm. 1. Es ist nicht nöthig, daß nur solche Gegenstände gewählt werden, an denen sich sehr viele nothwendige und zufällige Merkmale befinden, oder daß man alle einzelne Merkmale der Gegenstände aufzählen läßt. Besonders mögte es beim Anfange dieser Übung wol noch dienlicher sein, solche Gegenstände zu wählen, an denen nur Ein nothwendiges und zufälliges Merkmal für Kinder deutlich entwickelt werden kann. Eben so muß es auch die Fähigkeit der Kinder entscheiden, welche Merkmale der Lehrer unbeachtet zu lassen hat.

Anm. 2. Verneinende problematische Urtheile würden solche sein, bei denen man es sich als möglich denkt, daß gewisse Gegenstände nicht zu Einem Begriff gehören. Z. B. die Fledermaus kann wol nicht ein Vogel sein. Hier weiß ich es nicht bestimmt zu behaupten, ob ich die Fledermaus nicht zu den Vögeln rechnen soll. Sage ich aber: die Fledermaus kann kein Vogel sein, so urtheile ich verneinend

apodiktisch. Man sieht aus diesen Beispielen, daß zwischen diesen beiden verneinenden Urtheilen ein so feiner Unterschied ist, daß Kinder dieses Alters ihn nicht fassen können, und dabei ein so wenig fruchtbarer, daß seine Entwickelung wol überhaupt nicht für den Elementar-Unterricht gehört.

Zwei und zwanzigste Übung.

Prüfung und Beurtheilung, wie man ein Merkmal von einem sinnlichen Gegenstande aussagen kann.

I. Beschaffenheit dieser Übung.

Sie ist eine Wiederholung dessen, was die Kinder bisher von den Urtheilen praktisch gelernt haben. Sie sollen nun einen vorgesagten Satz prüfen und beurtheilen lernen, ob er ein wahres oder falsches Urtheil, oder etwas Überflüssiges enthalte; ob man das in einem Satze vorgesprochene Urtheil als ein einzelnes oder besondres oder allgemeines, ob als ein problematisches oder apodiktisches Urtheil aussprechen könne oder müsse.

II. Zweck und Nutzen derselben.

Der Zweck dieser Übung ist also nicht blos Wiederholung, mithin Einschärfung des bereits Gelernten, sondern zugleich Anweisung, wie das Gelernte nun in vielfachen Fällen anzuwenden sei, und Gewöhnung, es wirklich anzuwenden. Die Kinder lernen dadurch, mit Überlegung urtheilen und die Merkmale der Dinge nach verschiednen Rücksichten betrachten. So wird also durch diese Übung ihre Beobachtungsgabe geschärft, ihr Nachdenken befördert, ihre Urtheilskraft gestärkt und eben dadurch zugleich die Fähigkeit, in vorkommenden Fällen richtig zu urtheilen, erhöht.

III. Form derselben.

Dieser Übung mögte wol auf eine zweckmäßige Weise eine katechetische Erläuterung des reinen Begriffs „Satz" vorausgehen. Der Gang der Übung selbst kann folgender sein. Der Lehrer sagt irgend ein Merkmal von irgend einem Gegenstande als ein einzelnes, als ein besondres, als ein allgemeines, als ein problematisches und als ein apodiktisches Urtheil aus, läßt von den Kindern diese verschiedenen Sätze oder Urtheile wiederholen, und dann die Richtigkeit oder Unrichtigkeit derselben prüfen, wobei er ihnen durch kurze Fragen nachhilft. Die besondern Urtheile muß der Lehrer bald mit dem Worte „einige," bald mit dem Worte „viele," bald mit dem Worte „mehrere" ausdrücken. Nachdem die richtigen Sätze von den falschen oder überflüssigen abgesondert sind, wiederholt er die erstern und läßt sie auch von den Kindern nachsprechen. Zur mehrern Übung der Aufmerksamkeit kann der Lehrer sich auch die anfangs mitgenannten und dann ausgelassenen Sätze noch einmal nennen, und die Gründe noch einmal angeben lassen, warum sie nicht wiederholt wurden.

IV. Verdeutlichung derselben durch Beispiele.

Vorbereitung zu dieser Übung.

L. Ich werde Euch heute mehrere Sätze vorsprechen, Ihr sollt sie mir nachsprechen, und dann wollen wir sehen, ob das, was wir ausgesprochen haben, richtig oder falsch ist. Was soll jetzt geschehen? K. Sie wollen uns mehrere Sätze vorsprechen, wir sollen sie 2c. L. Aber bisher haben wir ja von Urtheilen gesprochen, und nun rede ich von Sätzen. Wißt Ihr, worin Urtheile und Sätze verschieden sind? K. Nein 2c. L. Nun, das sollt Ihr bald erkennen. Wenn ich die aufgehende Sonne ansehe, und dann bei mir denke: die Sonne ist doch ein sehr schöner nnd wohlthätiger Himmelskörper; so habe ich von der Sonne geurtheilt: aber nur mit meinem Verstande; ich habe dieses Urtheil nur

gedacht, nicht ausgesprochen. Wenn ich nun dis Urtheil ausspreche, und zu jemandem, der bei mir steht, sage: die Sonne ist doch ꝛc. — was habe ich dann auch gethan? K. Sie haben auch geurtheilt. L. Wie ist denn dis letzte Urtheil von dem ersten verschieden? K. Das erste haben Sie nur gedacht, das letzte auch ausgesprochen. L. Wir können also auf doppelte Art urtheilen: in Gedanken und mit Worten. K. Wir können auf ꝛc. L. Wenn ich denke: meine Schüler machen mir heute viel Freude; was habe ich dann gethan? K. Sie haben in Gedanken geurtheilt. L. Wenn ich aber sage: Kinder, Ihr macht mir heute viel Freude; was habe ich dann gethan? K. Sie haben mit Worten geurtheilt. L. Nun seht, die Worte, durch welche ich ein Urtheil ausspreche, nennt man einen Satz. K. Die Worte ꝛc. L. Ein Satz ist also ein durch Worte ausgedrücktes Urtheil. K. Ein Satz ist ein ꝛc. L. Wenn du nun sagtest: das Federmesser ist scharf; so kann ich fragen: ist das Urtheil richtig? Aber wie kann ich auch sonst fragen? K. Ist der Satz richtig? L. Warum kann ich auch so fragen? K. Weil das Urtheil durch Worte ausgedrückt ist. L. Ist nun jeder Satz ein Urtheil? K. Ja ꝛc. L. Aber ist auch jedes Urtheil ein Satz? K. Nein, nicht ꝛc. L. Warum nicht? K. Weil ich auch in Gedanken urtheilen kann, und nur ein durch Worte ausgedrücktes Urtheil ein Satz ist.

1stes Beisp. L. Nun so gebt recht Acht; ich werde Euch einige Sätze vorsprechen, und Ihr sollt sie nachsprechen. — Dieser Ofen ist schwarz; einige Ofen sind schwarz; alle Ofen sind schwarz; ein Ofen kann schwarz sein; ein Ofen muß schwarz sein. K. Dieser Ofen ist ꝛc. L. Nun wollen wir einmal die Elle nehmen, und diese Sätze messen. Ihr habt eine solche Elle zwar nicht an Euch, aber in Euch. Was meint Ihr, was für eine Elle mögte das wol sein? K. Unser Verstand. L. Recht. Nun, so soll denn ein Satz nach dem andern vortreten, damit wir ihn messen. Wie hieß der erste Satz? K. Dieser Ofen ist schwarz. L. Ist dieses Urtheil richtig? K. Ja ꝛc. L. Woher wißt Ihr das? K. Das sehen wir. L. Recht. Dieses Urtheil braucht also

nicht erst gemessen oder lange überlegt zu werden. Aber wie hieß das zweite Urtheil? K. Einige Ofen sind schwarz. L. Ist das auch richtig? K. Ja ꝛc. L. Könnt Ihr es denn beweisen, daß nicht blos dieser, sondern auch andre, also einige Ofen schwarz sind? und womit? K. Wir haben schon mehrere schwarze Ofen gesehen. L. Also könnt Ihr auch mit Recht sagen: einige oder mehrere Ofen sind schwarz. Wie hieß das dritte Urtheil? K. alle Ofen ꝛc. L. Ist das auch richtig? K. Nein ꝛc. L. Warum nicht? K. Es gibt auch ꝛc. L. Woher wißt Ihr das? K. Sie haben uns einmal gesagt, daß Sie schon weiße und braune Ofen gesehen hätten. L. Also habe ich Euch das blos gesagt? — Du N., dich habe ich einmal bei unserm Herrn Prediger in der Stube rechts gesehen; in der scheinst du mit verschlossenen Augen gestanden zu haben. K. N. Ach ja, in der Stube ist ein weißer Ofen. L. Wie werdet Ihr also das Urtheil: alle Ofen ꝛc. nennen? K. Unrichtig. L. Etwas Unrichtiges oder Falsches muß man nicht sprechen; wir wollen also künftig dis Urtheil auslassen. Merkt Euch das. Wie hieß das vierte Urtheil? K. Ein Ofen kann ꝛc. L. Ist das richtig? K. Ja ꝛc. L. Woher wißt Ihr das? K. Weil dieser Ofen wirklich schwarz ist. L. Ja, und weil Ihr es Euch ja recht gut denken könnt, daß man zu einem Ofen schwarze Kacheln nehmen kann. Was habe ich gesagt? K. Weil wir es uns recht gut denken können, daß ꝛc. L. Darum könnt Ihr auch sagen? K. Ein Ofen kann ꝛc. L. Wie hieß das 5te Urtheil? K. Ein Ofen muß ꝛc. L. Ist das richtig? K. Nein ꝛc. L. Warum nicht? Ihr wußtet ja so eben, was für Ofen ich schon gesehen habe. K. Sie haben schon weiße und braune Ofen gesehen. L. Warum muß also ein Ofen nicht grade schwarz sein? K. Weil Sie schon ꝛc. L. Wenn ich solche gesehen habe, gibt's dann nicht auch Ofen von andrer Farbe? K. Ja ꝛc. L. Und solltet Ihr Euch nicht auch einen weißen Ofen denken können, wenn Ihr auch noch keinen gesehen habt? K. Ja ꝛc. L. Also könnt Ihr auch sagen: weil es wirklich Ofen von andrer Farbe gibt, und weil man sich auch Ofen von einer andern Farbe

recht

recht gut denken kann. Also nun noch einmal; warum muß ein Ofen nicht grade schwarz sein? K. Weil es wirklich ꝛc. L. Wie viel Sätze haben wir geprüft? K. Wir haben 5 Sätze geprüft. L. Wie viel davon waren richtig? K. 3. L. Wie viel waren unrichtig? K. 2. L. Nun will ich Euch die 3 richtigen oder wahren Sätze nennen. Was will ich thun? K. Sie wollen uns ꝛc. L. Wie hätte ich statt Sätze auch sagen können? K. Urtheile. L. Die 3 richtigen Urtheile sind: dieser Ofen ꝛc. K. Die 3 ꝛc. L. Könnt Ihr mir nun aber auch die 2 andern Urtheile nennen, die ich ausgelassen habe? K. Ja: alle Ofen sind schwarz; ein Ofen muß ꝛc. L. Warum haben wir die vorher ausgelassen? K. Weil sie unrichtig oder falsch sind. L. Wißt Ihr aber auch noch, warum die Urtheile: alle Ofen ꝛc. und: ein Ofen muß ꝛc. falsch sind? ꝛc.

2tes Beisp. L. Ich werde wieder Sätze aussprechen; zählt still nach, wie viel es sein werden. Dieses Fenster ist durchsichtig; viele Fenster sind durchsichtig; alle Fenster sind durchsichtig; ein Fenster kann durchsichtig sein; ein Fenster muß durchsichtig sein. K. Es sind 5 Sätze. L. Wie könnt Ihr sie auch sonst nennen? K. Urtheile. L. Ich werde sie noch einmal nennen. — Jetzt sprecht sie alle 5 noch einmal aus. K. Dieses Fenster ꝛc. L. Nun, da habt Ihr doch wol schon selbst gemerkt, daß nicht alle 5 Urtheile richtig sind? Aber Ihr könnt Euch doch irren; wir wollen daher diese Sätze genau anschauen. Es trete also einer nach dem andern vor. Wie hieß der erste? K. Dieses Fenster ꝛc. L. Ist das richtig? K. Ja ꝛc. L. Woher wißt Ihr das? K. Wir sehen es. L. Wie hieß das 2te Urtheil? K. Viele Fenster ꝛc. L. Ist das richtig? K. Ja ꝛc. L. Woher wißt Ihr das? — Kennt Ihr blos dieses Fenster? K. Nein, wir kennen mehrere Fenster. L. Wie sind die alle? K. Durchsichtig. L. Wie hieß das 3te Urtheil? K. Alle Fenster ꝛc. L. Ist das richtig? K. Ja ꝛc. L. Warum bejaht Ihr es? — Wozu ist ein Fenster? K. Damit durch dasselbe die Sonnenstralen in ein Zimmer dringen. L. Könnte das geschehen, wenn das Fenster keine Stralen durchließe? K. Nein ꝛc.

L. Warum muß also jedes, oder, warum müssen alle Fenster durchsichtig sein? K. Weil sonst die Stralen der Sonne nicht durchdringen könnten. L. Oder mit andern Worten: weil es sonst gar kein Fenster wäre; denn ein Fenster ist blos dazu da, damit ꝛc. — Welches Urtheil haben wir jetzt betrachtet? K. Alle Fenster ꝛc. L. Welches Urtheil betrachteten wir kurz vorher? K. Einige Fenster ꝛc. L. Wenn alle Fenster durchsichtig sind, könnten dann wol einige nicht durchsichtig sein? K. Nein ꝛc. L. Richtig; denn in allen stecken einige; wenn alle Pferde unsers Dorfs gesund sind, so sind auch einige gesund. Sagt das nach. K. In allen stecken einige; wenn alle ꝛc. L. Welcher Satz könnte also fehlen? K. Einige Fenster ꝛc. L. Was fehlen kann, ist überflüssig; und etwas Unnöthiges oder Überflüssiges sollte der verständige Mensch nicht sprechen. Wiederholt das. K. Was fehlen ꝛc. L. Welches Urtheil nennen wir überflüssig? K. Einige ꝛc. L. Warum nennt Ihr es überflüssig? K. Weil einige Fenster durchsichtig sein müssen, wenn alle ꝛc. L. Wer hat behalten, wie man das weit kürzer ausdrücken kann? K. Weil einige schon in alle stecken. L. Wißt Ihr noch, wie wir das Urtheil: viele Fenster ꝛc. nannten, als wir es zuerst betrachteten? Nannten wir es denn unrichtig? K. Nein, richtig. L. Und das ist es wirklich; aber es kann etwas wahr und doch überflüssig sein. K. Es kann etwas ꝛc. L. Wie hieß das 4te Urtheil? K. Ein Fenster kann ꝛc. L. Ist das richtig? — Ist dis Fenster durchsichtig? K. Ja ꝛc. L. Kann es also nicht auch durchsichtig sein? K. Ja ꝛc. L. Allerdings; denn was wirklich ist, das kann ja auch sein. Aber ich sehe es Euch an; dieses Urtheil kommt Euch doch bedenklich vor; Ihr wißt nur noch nicht, worin das Bedenkliche steckt. — Nennt mir einmal die 3 ersten Sätze noch einmal. K. Dieses Fenster ist ꝛc., viele Fenster sind ꝛc., alle Fenster ꝛc. L. Wenn Ihr nun ein Fenster seht, das wirklich durchsichtig ist; wenn Ihr viele kennt, welche durchsichtig sind, ja, wenn sogar alle Fenster durchsichtig sind, was versteht sich dann wol von selbst? K. Daß ein Fenster durchsichtig

sein kann. L. Was enthält also der Satz: ein Fenster kann durchsichtig sein? K. Etwas Überflüssiges. — L. Wie heißt nun das 5te Urtheil? K. Ein Fenster muß ꝛc. L. Ist das richtig? K. Ja ꝛc. L. Warum? — Wozu ist das Fenster? K. Damit die Sonnenstralen ꝛc. L. Wann könnten sie das nicht? K. Wenn das Fenster nicht durchsichtig wäre. L. Muß also nicht das Fenster durchsichtig sein? K. Ja ꝛc. L. Warum nun? K. Weil sonst ꝛc. L. Oder mit andern Worten: weil es sonst kein Fenster wäre.

L. Nennt mir nun die richtigen Urtheile. Welche werdet Ihr da nennen müssen? K. Alle. L. Ja; richtig waren sie alle. Nennt sie also auch alle. K. thun es. L. Aber wie nannten wir einige? K. Überflüssig. L. Nennt mir nun die zwar richtigen, aber überflüssigen Urtheile. K. thun es.

3tes Beisp. L. Unser Dorf hat keinen Marktplatz; viele Dörfer haben keinen Marktplatz; alle Dörfer haben keinen Marktplatz; ein Dorf kann keinen Marktplatz haben. K. Unser Dorf ꝛc. L. Wie heißt das erste Urtheil? K. Unser Dorf ꝛc. L. Woher wißt Ihr, daß das wahr ist? K. Wir sehen in unserm Dorfe keinen Marktplatz. L. Wie heißt das 2te Urtheil? K. Viele Dörfer ꝛc. L. Ist das richtig? warum? K. Weil wir schon mehrere Dörfer gesehen haben, in welchen auch kein Marktplatz ist. L. Wie heißt das 3te Urtheil? K. Alle Dörfer ꝛc. L. Ist das richtig? K. — L. Alle Dörfer habt Ihr freilich noch nicht gesehen; aber Ihr könnt doch erkennen, daß in allen Dörfern kein Marktplatz ist. Wozu ist der Marktplatz? K. Um darauf Jahrmarkt zu halten. L. Wird wol in irgend einem Dorfe Jahrmarkt gehalten? K. Nein ꝛc. L. Das geschieht nur in Städten und Flecken. Wenn nun in keinem Dorfe Jahrmarkt gehalten wird, was braucht dann auch in keinem Dorfe zu sein? K. Ein Marktplatz. L. Ist also der Satz richtig: alle Dörfer ꝛc.? K. Ja ꝛc. L. Anstatt: alle Dörfer haben keinen Marktplatz, wie könntet Ihr dafür auch wol sagen? K. Kein Dorf hat einen Marktplatz. L. Wie hieß nun noch der 2te Satz? K. Viele

Dörfer ꝛc. L. Wenn alle Dörfer keinen Marktplatz haben, können dann viele einen haben? K. Nein ꝛc. L. Wie könnt Ihr also den Satz nennen: Viele ꝛc.? K. Überflüssig. L. Wie heißt das dritte Urtheil? K. Ein Dorf kann keinen ꝛc. L. Kann denn ein Dorf nicht einen eben so großen Platz haben, als ein Marktplatz in der Stadt ist? K. Ja ꝛc. L. Aber würde er ein Marktplatz heißen können? K. Nein ꝛc. L. Warum nicht? K. Weil nicht Jahrmarkt darauf gehalten wird. L. Wenn also ein Dorf auch mehrere große Plätze hat, was kann es doch immer nicht haben? K. Ein Dorf kann keinen Marktplatz haben. L. Nun seht, und so hieß ja das Urtheil, von dem Ihr anfangs nicht wußtet, ob es wahr oder falsch sei. Wie werdet Ihr es nun nennen? K. Ein richtiges Urtheil.

L. Wiederholt nun die überflüssigen Urtheile. Wie viele sind es? K. Es ist nur eins: viele Dörfer ꝛc. L. Warum nennt Ihr es überflüssig? K. Alle Dörfer haben keinen Marktplatz, wie wir erkannt haben; also versteht es sich von selbst, daß auch viele ꝛc. L. Wie heißen die andern Urtheile? K. nennen sie. L. Wie nennt Ihr diese Urtheile? K. Richtige oder wahre. L. War denn das vorige ein falsches Urtheil? K. Nein, es war zwar auch ein wahres, aber doch überflüssiges Urtheil. L. Wodurch habt Ihr nun das alles erkannt? K. Durch Nachdenken und Prüfen. L. Wenn Ihr nun gern nachdenkt und oft prüft, was Ihr sprecht, oder was Andre sprechen: so werdet Ihr immer mehr erkennen und immer verständiger werden.

Drei und zwanzigste Übung.

Anleitung, durch Vorlegung zweier sinnlichen Begriffe mehrere Urtheile bilden zu lernen.

I. Beschaffenheit dieser Übung.

In der vorigen Übung sind die Kinder angeleitet worden, Urtheile nach ihrer Richtigkeit oder Unrichtigkeit zu prüfen. In dieser sollen sie angeleitet werden, selbst Urtheile zu bilden, und zwar dadurch, daß man ihnen zwei Begriffe gibt, den einzelnen und allgemeinen, und es dann ihnen selbst überläßt, wie und auf welche Weise sie beide zu einem Urtheile vereinigen, oder aus denselben ein Urtheil bilden wollen. Jedoch sollen sie aus zwei Begriffen nicht blos Ein Urtheil, sondern mehrere Urtheile bilden lernen, und der Lehrer soll dazu Anleitung geben, d. h., durch einige Fragen ihnen dis bisher unbekannte und eben deswegen schwere Geschäft erleichtern.

II. Zweck und Nutzen derselben.

Der Zweck ist: die Kinder eine Geistesthätigkeit mit Bewußtsein üben zu lassen, die sie oft unbewußter Weise üben; sie durch das Urtheilen mit Bewußtsein und Überlegung vor vorschnellen und falschen Urtheilen zu bewahren, sie zur Bedachtsamkeit im Sprechen zu führen, sie in den Stand zu setzen, ihre eignen und Andrer Aussagen zu prüfen, und durch das alles ihre Urtheilskraft zu stärken und zu vervollkommnen. Aus den wichtigen Zwecken dieser Übung erhellt der große Nutzen derselben.

III. Form derselben.

Der Lehrer nennt den Kindern zwei Begriffe, die sich in ein bejahendes oder verneinendes Urtheil vereinigen lassen, und fodert sie auf, daraus ein Urtheil zu bilden. Da ihnen der erste Versuch dieser Art schwer werden mögte, so

muß der Lehrer ihnen durch leichte Fragen zu Hülfe kommen. Besonders wird er dis thun müssen, wenn sie aus den beiden gegebnen Begriffen viele Urtheile bilden sollen. Um dis zu befördern, darf er sie nur an die vorigen Übungen erinnern, und sie darauf leiten, aus den gegebnen Wörtern entweder ein bejahendes oder verneinendes allgemeines, besondres, einzelnes, problematisches und apodiktisches Urtheil zu bilden. Macht ein Zeitwort den einen zu verarbeitenden Begriff aus: so kann der Lehrer die Kinder auch auf die Beiwörter leiten, die man am schicklichsten zu denselben hinzufügen könnte. Überhaupt wird es einem fähigen Lehrer nicht schwer werden, die Kinder auch auf andre Urtheile zu leiten, als die sind, nach deren Form sie bisher Sätze gebildet haben. Dergleichen Übungen stellt der Lehrer erst an gegenwärtigen, weiterhin aber auch an abwesenden sichtbaren Gegenständen an.

IV. Verdeutlichung derselben durch Beispiele.

1stes Beisp. Ich werde Euch zwei Wörter geben; aus denen sollt Ihr mir einen Satz oder ein richtiges Urtheil zusammensetzen. Was will ich thun? und was sollt Ihr thun? K. Sie wollen ꝛc. und wir sollen daraus ꝛc. L. Recht. Nun A., dir will ich einmal zuerst zwei Wörter geben: Thür — Holz — kannst du aus diesen beiden Wörtern einen Satz bilden, bei dem wir uns etwas denken können? (Sollte ein fähiges Kind, wie kaum zu vermuthen ist, dis nicht sogleich können, so fragt der Lehrer: wenn du die Thür ansiehst, was siehst du da auch sogleich? K. A. Holz. L. Wie geht das zu? K. A. Weil die Thür von Holz ist. L. Da hast du ja schon ein Urtheil; wie kannst du sprechen?) K. A. Die Thür ist von Holz. L. Was hat A. gesagt? K. Die Thür ist ꝛc. L. Wie könnt Ihr das nennen, was er damit ausgesprochen hat? K. Ein Urtheil oder einen Satz. L. Ist das Urtheil aber auch richtig? K. Ja ꝛc. L. Warum? K. Wir sehen es. L. Kannst du mir nun auch ein Urtheil sagen? K. B. Die

Thür ist zu. L. Ist das ein richtiges Urtheil? K. Ja ꝛc. L. Allerdings ist es ein richtiges Urtheil; aber B. hat doch nicht richtig gesprochen. Wißt Ihr denn nicht mehr, aus welchen Wörtern er einen Satz bilden sollte? K. Aus den Wörtern: Thür und Holz. L. Und wie sagte er? K. Die Thür ist zu. L. Was für ein Wort fehlt in diesem Satze? K. Das Wort Holz. L. Gib also besser Acht — A. sagte: die Thür ist von Holz. Ist denn blos diese Thür von Holz? K. B. Nein ꝛc. L. Kannst du nun nicht aus dieser Erfahrung ein andres Urtheil bilden? K. B. Viele Thüren sind von Holz. L. Ist das richtig? K. Ja ꝛc. L. Woher wißt Ihr das? K. Wir kennen viele Thüren ꝛc. L. Kennt Ihr denn auch eine Thür, die nicht von Holz wäre? K. Nein ꝛc. L. Wenn denn alle Thüren, die Ihr kennt, von Holz sind, was mögtet Ihr da auch wol aussagen können? K. Alle Thüren sind von Holz. L. Ist das richtig? K. Ja ꝛc. L. Wie so denn? K. Weil alle Thüren, die wir kennen, von Holz sind. L. Gibt's nicht auch noch Thüren, die Ihr nicht kennt? K. Ja, es gibt ꝛc. L. Dürftet Ihr denn nun wol so gewiß sagen: alle Thüren ꝛc.? Könnt Ihr es Euch nicht denken, daß eine Thür auch von Eisen wäre? K. Ja, das können wir uns denken. L. Und so ist's auch wirklich. Seht, böse Menschen verwahrt man in einem Gefängniß. Die Fenster dieser Gefängnisse sind mit eisernen Gittern versehen, und die Thüren sind ganz von Eisen, damit die bösen Menschen nicht ausbrechen, und aufs neue Andern schaden. — Wie hattet Ihr nun geurtheilt, als Ihr sagtet: alle Thüren ꝛc.? K. Unrichtig. L. Und woher kam das? K. Weil wir noch keine andre Thür gesehen hatten, als von Holz. L. Ihr seht also, daß Ihr etwas darum nicht für falsch erklären dürft, weil Ihr es noch nicht gesehen habt. Was sollt Ihr nicht thun? K. Wir sollen etwas darum nicht ꝛc. L. Wer von Euch kann nun den Satz: alle Thüren sind von Holz, in einen richtigen verwandeln? K. C. Alle Thüren sind nicht von Holz. L. Recht; oder auch: nicht alle Thüren sind von Holz. Da nun nicht alle Thüren

von Holz sind, muß da eine Thür von Holz sein? K. Nein ꝛc. L. Kannst du mir das in einem Urtheil ausdrücken? K. D. Eine Thür muß nicht von Holz sein. L. Ist das aber auch richtig? K. Ja ꝛc. L. Woraus könnt Ihr es beweisen? K. Weil es wirklich Thüren gibt, die nicht ꝛc. L. Ihr habt nun gesagt: eine Thür muß nicht grade von Holz sein; wißt Ihr nicht mehr, wie Ihr sagen könnt, da doch viele Thüren von Holz sind? K. E. Eine Thür kann von Holz sein. L. Ist das richtig? und warum? K. Weil ꝛc. L. Seht Ihr, wie viel Urtheile Ihr blos aus den beiden Wörtern: Thür und Holz, bilden könnt! Wiederholt sie einmal alle. K. Diese Thür ist von Holz; viele Thüren sind von Holz; alle Thüren sind nicht von Holz. L. Wie könnt Ihr dafür auch sagen? Habt Ihr darauf nicht gemerkt? K. Nicht alle Thüren sind von Holz. L. Das ist dasselbe, aber deutlicher. Fahrt nun fort. K. Eine Thür muß nicht von Holz sein; eine Thür kann von Holz sein. L. Die beiden letzten Urtheile würde ich so ausdrücken: eine Thür kann von Holz sein, aber sie muß nicht grade von Holz sein. K. Eine Thür kann ꝛc.

2tes Beisp. L. Schreibfeder — Gans. — Bilde aus diesen beiden Wörtern einen Satz. K. F. Die Schreibfeder ist von der Gans. L. Ist das richtig? K. Ja ꝛc. L. Ist denn aber jede Feder von einer Gans? K. Nein ꝛc. L. Das wollte F. auch nicht sagen; von welcher Feder sprach er nur? K. Von der, die er in der Hand hat. L. Wie hätte er also deutlicher sprechen sollen? K. Diese Schreibfeder ist ꝛc. L. Kennst du nicht noch mehr Schreibfedern als diese? K. G. Ja, ich ꝛc. L. Woraus sind alle, die du kennst und gesehen hast, genommen? K. G. Von der Gans. L. Wie kannst du also sagen? K. G. Al — Viele Schreibfedern sind von der Gans. L. Habt Ihr wol gemerkt, was er erst sagen wollte? Er fing an: al — das wurde ihm leid, und er sprach dann: viele ꝛc. Hat er nun recht geurtheilt? K. Ja ꝛc. L. Wenn es auch richtig wäre: alle Schreibfedern ꝛc., so hat er doch recht gethan, daß

er das nicht ohne Besinnen aussagte, sondern lieber erst sprach: viele ꝛc. Ach, Kinder, dadurch, daß man ohne Nachdenken spricht, kann man oft vielen Menschen sehr unrecht und sehr wehe thun! Ich kannte einen Mann, den die Bauern eines gewissen Dorfs sehr grob und undienstfertig behandelt hatten. Diesen Mann hörte ich einst sagen: alle Bauern sind grobe und undienstfertige Menschen. Hatte er wol alle Bauern kennen lernen? K. Nein ꝛc. L. Recht; nur wenige, nur die Bauern eines einzigen Dorfs. Wie hätte er also sagen sollen? K. Manche Bauern ꝛc. L. Oder: die Bauern des Dorfs N. sind ꝛc. Woher kam es denn nun wol, daß er „alle" sagte? K. Weil er sich nicht besann. L. Oder weil er zu rasch urtheilte, ohne nachzudenken; weil er nicht bedachte, daß es noch weit mehr Bauern gabe, als die er kennen gelernt hatte, und daß es unter denen, die er nicht kannte, recht höfliche und dienstfertige Menschen geben könne und wirklich gebe. Gewöhnt Euch also ja daran, das Wort „alle" nie ohne Bedacht auszusprechen, damit Ihr niemandem wehe und unrecht thut. Seht, darum lobe ich auch unsern G., daß er das Wort alle nicht so rasch aussprach. Nun laßt uns sehen, ob er wol würde recht gesprochen haben, wenn er gesagt hätte: alle Schreibfedern ꝛc. K. Sie haben uns einmal gesagt, daß man auch von Rabenfedern Schreibfedern machen könne. L. Richtig. Vielleicht ist das auch unserm G. beigefallen, als er schon den Mund aufthat, um „alle" zu sagen. Seht Ihr wol, daß man nicht zu rasch urtheilen, sondern sich erst besinnen muß? Fahrt nun fort. K. H. Nicht alle Schreibfedern sind von der Gans. L. Das war ein richtiges Urtheil; aber es konnte dir weiter kein Nachdenken kosten. Warum nicht? K. Weil wir so eben gehört haben, daß man auch Rabenfedern zu Schreibfedern gebrauchen kann. L. Kannst du mir wol daraus, daß viele Schreibfedern von der Gans sind, ein Urtheil herleiten? K. H. Eine Schreibfeder kann von einer Gans sein. L. Das zeigt, daß dir der vorige Unterricht nützlich gewesen ist. Kannst du nun aber auch beweisen, daß dis Urtheil richtig ist? K. H. Wenn viele

Schreibfedern wirklich von der Gans sind, so versteht es sich von selbst, daß eine Schreibfeder von der Gans sein kann. L. Wer kommt nun noch auf ein andres Urtheil? K. J. Eine Schreibfeder muß nicht grade von einer Gans sein. L. Ist das ein richtiges Urtheil? und warum? K. geben es an. L. Ihr könnt nun noch mehrere andre Urtheile aus den beiden Wörtern bilden. Wenn die Schreibfeder von der Gans ist, wer gibt uns denn wol die Schreibfedern? K. Die Gans. L. Sprecht nun das in einem Satze aus. K. Die Gans gibt uns Schreibfedern. L. Sind Schreibfedern etwas Nützliches oder Schädliches? K. Sie sind etwas Nützliches. L. Wenn mir jemand etwas Nützliches gibt, so kann ich auch sagen; ich verdanke ihm das. Z. B. statt zu sagen: das Schaf gibt uns Wolle, kann ich auch sagen: dem Schafe verdanken wir die Wolle. Nun K., kannst du mir nun wol ein neues Urtheil aussprechen? K. K. Der Gans verdanken wir Schreibfedern. L. Ist das richtig? darf ich verdanken sagen? und warum? K. Weil Schreibfedern etwas Nützliches sind. L. Wer kann nun die Urtheile, die Ihr so einzeln gefunden habt, insgesammt wiederholen? 2c.

3tes Beisp. L. Vögel — singen. K. L. Die Vögel singen. L. Singen denn alle Vögel? K. Nein, einige können nur schreien. L. Wie hätte also L. sagen sollen? K. Einige Vögel singen. L. Da nun nur einige Vögel singen, so wirst du wol gleich einen andern Satz machen können. K. M. Alle Vögel singen nicht. L. Drücke das deutlicher aus. K. M. Nicht alle Vögel singen. L. Warum singen denn manche Vögel nicht? K. N. Weil sie nicht können. L. Kannst du nicht daraus einen neuen Satz bilden? K. N. Manche Vögel können nicht singen. L. Manche dagegen? K. N. Können singen. L. Setze das zusammen. K. N. Manche Vögel können nicht singen, manche aber können singen. L. Wenn ein Mensch singen kann, muß er durchaus singen, oder kann er es auch lassen? K. Er kann es auch lassen. L. Ist's so auch bei einem Vogel?

Was meint Ihr, kann der auch wol denken: ich will heute nicht singen? K. Nein, das kann er nicht. L. Was könnt Ihr also vom Vogel sagen? K. Er muß singen. L. Jeder Vogel? K. Nein, ein Vogel, der singen kann. L. Setzt das zusammen. K. Ein Vogel, der singen kann, muß singen. L. Recht; sobald ihn seine Natur treibt, so muß er singen. — Nennt mir nun Vögel, die sehr schön singen. K. Der Fink, die Nachtigall ꝛc. L. Singen alle Vögel so schön? K. Nein ꝛc. L. Sprecht das nun in zwei Urtheilen aus. K Einige Vögel singen sehr schön, andre singen nicht so schön. L. Was fühlen wir dabei, wenn wir Vögel schön singen hören? K. Freude. L. Könnt Ihr daraus nicht wieder ein Urtheil bilden? K. Einige Vögel machen uns Freude. L Aber welche Wörter sollten denn in jedem Satze sein, den Ihr aussprecht? K. Die Wörter: Vögel und singen. L. Welches Wort fehlt aber in dem Satze, den Ihr eben genannt habt? K. Das Wort „singen.“ L. Und wie leicht hättet Ihr das hinzufügen können, wenn Ihr nur daran gedacht hättet, wodurch uns die Vögel Freude machen! Wer glaubt nun so antworten zu können, wie ich es in Gedanken wünsche? K. A. Ich glaube es. Einige Vögel machen uns durch ihr Singen (ihren Gesang) Freude. L. Wiederholt nun alle Urtheile, die Ihr aus den beiden Wörtern: Vögel und singen, gebildet habt. K. thun es.

Vier und zwanzigste Übung.

Anleitung, bei Vorlegung Eines Begriffs und eines Worts, das die Art des Urtheils ausdrückt, Urtheile bilden zu lernen.

I. Beschaffenheit dieser Übung.

Die verschiednen Arten der Urtheile, welche die Kinder zwar nicht namentlich, aber doch praktisch kennen gelernt haben, sind: das einzelne, besondre, allgemeine, das problematische und apodiktische. Die Wörter, durch welche diese Urtheile ausgedrückt werden, sind: dieser für das einzelne, einige, viele, mehrere für das besondre, alle, jede und kein für das bejahende und verneinende allgemeine, kann für das problematische und muß für das apodiktische Urtheil. Eins von diesen Wörtern nun soll den Kindern nebst einem Begriff gegeben, und sie sollen dann angeleitet werden, daraus ein Urtheil zu bilden. Diese Übung ist von der vorigen wesentlich verschieden. Wenn die Kinder bei der vorhergehenden Übung das Wort, durch welches die Art und der Umfang des Urtheils ausgedrückt wird und meistens auch das Verbindungs- oder Zeitwort (die Copula) suchen mußten: so sollen sie nun hier einen zweiten, nämlich den höhern oder allgemeinern Begriff, unter welchen man den ihnen genannten niedern oder weniger allgemeinen Begriff bringen kann, nebst dem Verbindungs- oder Zeitwort finden lernen. Wenn man z. B. den Kindern die Wörter: „alle Hunde" gibt, um daraus ein Urtheil zu bilden: so gibt man ihnen mit dem Worte „alle" die Art des zu bildenden Urtheils an (ein allgemeines Urtheil sollen sie bilden) und mit dem Worte „Hund" einen niedern Begriff, zu dem sie nicht blos einen höhern Begriff, z. B. Hausthier, sondern auch das Wort, durch welches beide Begriffe: „Hund und Hausthier", verbunden wer-

den, Zeit- oder Verbindungswort (Copula) suchen, und also z. B. sprechen sollen: alle Hunde sind Hausthiere.

II. Zweck und Nutzen derselben.

Der Zweck ist: immer größere Vervollkommnung, nicht blos im richtigen, sondern auch im schnellen richtigen Urtheilen, und Gewöhnung, die durch Worte geäußerten Gedanken zu prüfen. Da dis nebst richtigem Schließen der Hauptzweck, und die Folgen des Vermögens, richtig zu urtheilen und zu schließen, das höchste Ziel aller Verstandesübung ist: so erhellet daraus zugleich der ungemein hohe Werth dieser Übungen und die Pflicht, dergleichen Übungen in besonders großer Zahl und mit jeder nur möglichen Abwechselung anzustellen. Sie führen zum leichten Verstehen dessen, was die Kinder lesen, was sie in der Schule und Kirche hören und künftig hören werden, und bewahren sie vor Unverstand und seichtem Geschwätz und vor allen den traurigen Folgen, die unüberlegtes Schwatzen und Richten und das Unvermögen oder die Unlust, seine eignen und Andrer Urtheile einer sorgsamen Prüfung zu unterwerfen, ihrer Natur nach bei sich führen.

III. Form derselben.

Sie kann fast ganz dieselbe sein, wie bei der vorigen Übung. Es wird den Kindern blos ein Begriff und ein Wort gegeben, das die Art des Urtheils ausdrückt, und sie werden dann aufgefodert, daraus einen Satz zu bilden. Übrigens hilft ihnen der Lehrer durch einzelne Fragen, leitet sie dadurch auf Urtheile und läßt sie die Wahrheit derselben prüfen. Nur muß er sich hüten, die Urtheile der Kinder ununtersucht oder ohne Grund anzugeben, zu verdammen, die nicht grade dieselben sind, die er vielleicht in Gedanken hatte. Er muß vielmehr jedes Urtheil, das sie selbst aussprechen, anhören, und es prüfen lassen; wenn es richtig ist, es billigen, und zum fernern Nachdenken auffodern; wenn es falsch ist, die Kinder zur Erkenntniß der Unrichtig-

keit und der Ursach, warum man es unrichtig nennen muß, führen.

IV. Verdeutlichung derselben durch Beispiele.

1stes Beisp. L. Ihr habt nun schon gesehen, daß der, der Acht gibt und nachdenkt, leicht Urtheile bilden kann, sobald man ihm nur ein Paar Worte nennt. Damit Ihr das nun noch recht lernt, so wollen wir diese Übung fortsetzen. Ich werde Euch wieder einige Worte, obgleich andrer Art als sonst, nennen, und Ihr sollt daraus Urtheile zusammensetzen. — Diese Uhr — K. A. Diese Uhr ist von Silber. L. Ist das ein richtiges Urtheil? K. Ja ꝛc. L. Woraus könnt Ihr erkennen, daß es richtig ist? K. Wir sehen es. L. Einige Uhren — K. B. sind von Silber. L. Das ist zwar richtig, aber das hat A. schon gesagt. Gib etwas andres an. — Wie nennt man die Uhr, die schon vor sehr langer Zeit gemacht ist? und wie die, welche erst vor kurzem gemacht ist? K. B. Eine alte und eine neue Uhr. L. Setze nun daraus ein Urtheil zusammen mit den Worten: einige Uhren. K. B. Einige Uhren sind alt, andre neu. L. Jede Uhr — Wißt Ihr daraus nichts zu machen? — Wozu ist die Uhr? K. Um die Zeit anzuzeigen. L. Welche Uhr soll die Zeit anzeigen? blos diese? K. Nein, jede Uhr. L. Wird's dir nun noch schwer sein, mit den Wörtern: „jede Uhr" ein Urtheil zu bilden? K. C. Jede Uhr zeigt die Zeit an. L. Ist das Urtheil ganz richtig? Habt Ihr noch nie gehört, daß eine Uhr zuweilen stehen bleibt? Aber wozu ist jede Uhr da? K. Sie soll ꝛc. L. Auch wenn sie einen Fehler hat, so sollte sie doch die Zeit anzeigen, denn dazu ist sie gemacht. Wie hättest du also sagen sollen, wenn du ganz richtig hättest urtheilen wollen? K. C. Jede Uhr soll die Zeit anzeigen. L. Eine Uhr kann — K. D. Eine Uhr kann zwei Gehäuse haben. L. Ist das richtig? K. Ja ꝛc. L. Woher wißt Ihr das? K. Weil diese Uhr zwei Gehäuse hat, und es also wirklich Uhren gibt, welche 2 Gehäuse haben. L. Richtig; und weil ich mir eine

Uhr mit zwei Gehäusen sehr wohl denken kann. L. Eine Uhr muß K. E. Eine Uhr muß einen Zeiger und ein Zifferblatt haben. L. Ist das richtig? K. Ja ꝛc. L. Warum muß jede Uhr einen Zeiger ꝛc.? K. Weil sie sonst die Zeit nicht zeigen könnte. L. Wiederholt nun alle Urtheile. K. thun es.

2tes Beisp. L. Jedes Messer — K. F. Jedes Messer hat eine Schneide. L. Ist das richtig? K. Ja ꝛc. L. Woraus wißt Ihr das? — Was will man mit jedem Messer thun? K. Man will damit schneiden. L. Könnte man das, wenn es keine Schneide hätte? K. Nein ꝛc. L. Warum ist's also richtig, was F. sagte: jedes Messer hat eine Schneide? K. Jedes Messer dient zum Schneiden; ein Ding, das nicht eine Schneide hat, kann auch nicht schneiden, es muß also auch jedes Messer eine Schneide haben. L. Einige Messer — K. G. haben einen Griff. L. Ist das richtig? K. Ja ꝛc. L. Habt Ihr schon ein Messer ohne Griff gesehen? K. Nein ꝛc. L. Wozu ist der Griff? K. Um das Messer anzufassen. L. Man würde ja in die Schneide fassen und sich verwunden, wenn das Messer keinen Griff hätte. An welchem Messer findet Ihr also einen Griff? K. An jedem Messer. L. Nun freilich, wenn jedes Messer einen Griff hat, so müssen auch einige Messer einen Griff haben. Wiederholt das. K. Wenn jedes ꝛc. L. Hat nun G. richtig gesprochen? K. Ja ꝛc. L. Aber wie sagte ich? K. Einige Messer. L. Ich wollte also jetzt nicht etwas hören, was jedes Messer an sich hat, was also auch einige an sich haben müssen, sondern ich wollte etwas wissen, was nicht jedem, sondern nur einigen Messern zukommt. Sage also etwas andres. K. G. Einige Messer haben eine Schale von Horn. L. Das ist gut; denn es gibt auch Messer, die eine Schale von Elfenbein haben. — Dieses Messer — K. H. Dieses Messer hat eine Spitze. L. Ist das richtig? K. Ja ꝛc. L. Aber hat denn blos dieses Messer eine Spitze? K. Nein, jedes ꝛc. L. Sage mir etwas, das du besonders an diesem Messer, nicht aber an

jedem andern bemerkst. K. H. Dieses Messer hat keinen Schmutz an sich. L. Den sollte auch kein andres Messer an sich haben; H. muß wol noch nicht viele Messer ohne Schmutz gesehen haben. Indessen, da doch nicht jedes Messer rein ist, so wollen wir sein Urtheil einmal gelten lassen. Aber J., du wirst mir vielleicht etwas sagen können, das man entweder nur von diesem, oder etwa noch von wenigen andern Messern aussagen kann. K. J. Dieses Messer gehört unserm Lehrer. L. Das war gut; das kann man nur von sehr wenigen — etwa 12 Messern sagen, denn mehr habe ich nicht. — Ein Messer kann — K. K. Ein Messer kann ein Gelenk zum Zuschlagen haben. L. Ist das richtig? K. Ja ꝛc. L. Aber dis kann ja nicht zugeschlagen werden. K. Man hat aber doch Messer ꝛc. L. Da man also dergleichen wirklich hat, so muß auch ein Messer ein Gelenk haben können. — Ein Messer kann nicht — K. L. Ein Messer kann nicht ganz von Holz sein. L. Ist das richtig? K. Ja ꝛc. L. Beweis't es. K. Das Messer dient zum Schneiden; da man nun mit Holz nicht schneiden kann, so kann auch das Messer nicht ganz aus Holz bestehn. L. Ein Messer muß — K. M. Ein Messer muß einen Griff haben. L. Haha, der hat sich gemerkt, wovon wir vorher sprachen. Ist sein Urtheil richtig? K. Ja ꝛc. L. Wie so? K. Weil jedes Messer einen Griff hat, und weil man es ohne Griff nicht anfassen könnte, ohne sich zu verwunden. L. Wiederholt jetzt alle vorher gefundne Sätze. K. thun es.

3tes Beisp. L. Einige Schafe — K. A. Einige Schafe geben Milch. L. Ist das richtig? K. Ja ꝛc. L. Aber hat A. vielleicht von einigen Schafen ausgesagt, was von allen Schafen gilt? K. Nein, nicht alle Schafe ꝛc. L. Welche denn nur? K. Nur die Mutterschafe geben Milch. L. Wie nennt man die andern Schafe, die nicht Mutterschafe sind? K. Hammel oder Böcke. L. Und was nicht Hammel oder Bock ist? K. Das nennt man Schaf. L. Wenn man also unter Schaf blos ein Mutterschaf versteht, so

so kann man sagen: alle Schafe geben Milch; wenn man aber unter Schaf alle Schafe (das ganze Geschlecht der Schafe) versteht, so muß man sagen: einige Schafe ꝛc. Wiederholt das. K. Wenn man unter Schaf ꝛc. L. Nun sage du mir einen Satz, in welchem du die Wörter: „alle Schafe" unbedenklich gebrauchen kannst. K. B. Alle Schafe geben Wolle. L. Ist das richtig? — warum? — Wie könntet Ihr statt „geben" auch sonst sagen? K. haben, tragen Wolle. L. Ein Schaf kann — K. C. Ein Schaf kann blöken. L. Das ist richtig. Aber kannst du mir auch wol etwas mit dem Worte „kann" sagen, das nicht grade an jedem Schafe ist, oder nicht mit jedem Schafe geschieht? K. C. Ein Schaf kann geschlachtet, kann jung oder alt geschlachtet werden, kann weiße oder schwarze Wolle haben ꝛc. L. Ein Schaf muß — Wißt Ihr dazu nichts hinzuzusetzen? — Zu welchen Thieren gehört das Schaf? K. D. Zu den 4füßigen Thieren. L. Da nun ein Schaf zu den 4füßigen Thieren gehört, was kannst du nun hinzusetzen, wenn ich sage: ein Schaf muß — K. D. Ein Schaf muß 4 Füße haben. L. Wiederholt nun alle Sätze, die Ihr gefunden habt. K. thun es.

Anhang.

Anweisung, wie man Kinder gewöhnen müsse, den empfangnen Unterricht in den Denkübungen zweckmäßig anzuwenden.

I. Beschaffenheit und Nothwendigkeit einer solchen Gewöhnung und Anwendung.

Repetitio est mater studiorum: Wiederholung erst ist die Mutter eines wahrhaft fruchtbaren Unterrichts. Dieses Sprüchwort ist darum so alt, weil jeder Lehrende und Lernende, dem es um fruchtbares Lehren und um behaltbares Lernen zu thun ist, bei seinem gewissenhaften Lehren und ernsthaften Lernen von selbst auf dieses unerläßliche Hülfsmittel fällt. Und so würde denn Wiederholung ebenfalls eine unerläßliche Bedingung für die unmittelbaren Denkübungen sein.

Aber wie soll denn nun der Lehrer dergleichen Wiederholungen anstellen? Soll er etwa, nachdem er 3 bis 4 Übungen durchgenommen hat, sie von vorne an noch einmal mit den Kindern durchüben? Das darf hier nicht angerathen werden, da es mit den unmittelbaren Denkübungen eine ganz andre Bewandniß hat, als mit der Mittheilung historischer Kenntnisse. Diese soll das Gedächtniß aufbewahren; sie müssen also durch Wiederholung dem Gedächtnisse aufs neue vorgeführt, und dadurch demselben fester eingeprägt werden. Aber durch die Denkübungen soll die Denkkraft, sollen die gesammten Kräfte der Seele geweckt, geübt und gestärkt werden. Und das ist ja schon durch jede einzelne Übung geschehen, und soll bei jeder einzelnen Übung so lange und durch so viele Beispiele geschehen, daß dadurch wirklich die Seelenkräfte, oder eine, oder einige derselben auf diese oder jene Art geweckt, geübt und gestärkt wer-

den. — Nun, so ist denn also bei den unmittelbaren Denkübungen Wiederholung überflüssig oder gar nachtheilig? Allerdings; Wiederholung in dem Sinne genommen, in welchem man dis Wort bei historischen Kenntnissen nimmt, ist überflüssig und kann nachtheilig werden. Aber dennoch kann man auch hier sagen: Wiederholung erst ist die Mutter wahrhaft fruchtbarer Denkübungen. Was für eine Wiederholungsart aber bei diesem Unterrichtsgegenstande gewählt werden müsse, kann man erst deutlich einsehen, wenn man sich des Endzwecks oder höchsten Zwecks der unmittelbaren Denkübungen erinnert. Dieser ist*): die Kinder zu Menschen zu bilden, welche in allen Verhältnissen des Lebens verständig denken, sprechen und handeln wollen und die auch dazu fähig sind. Beweisen, schon als Kinder beweisen, durch ihre Reden und ihr Betragen beweisen sollen sie es, daß die angestellten Denkübungen sie wirklich zu aufmerksamen und bedachten Anschauungen, zu deutlichen Begriffen geführt, ihr Vermögen, richtig zu urtheilen, gestärkt, und ihre Neigung, richtig urtheilen und verständig handeln zu wollen, geweckt hat. Anwenden, sogleich, bei jeder vorkommenden Gelegenheit anwenden, auf die Reden und das Betragen der Kinder anwenden soll der Lehrer das, was die Kinder bereits erkannt haben; je mehr ihre Verstandeskräfte geübt und gestärkt sind, desto mehr soll er sie auch anhalten, dis durch ein verständiges Urtheilen und Betragen zu beweisen. So wie historische Kenntnisse durch Wiederholung ein Eigenthum des Gedächtnisses und Verstandes werden, so werden durch die Bemühung, die Kinder zu gewöhnen, stets so verständig zu sprechen und zu handeln, als sie es nach Maßgabe der bereits entwickelten Kräfte vermögen, die angestellten Denkübungen erst für das Leben brauchbar und für den Sinn und Wandel des jugendlichen und spätern Alters segensvoll. In so fern auch hierbei an das bereits Erlernte erinnert wird, kann man es freilich ebenfalls Wiederholung nen-

*) s. Theoretische Darstellung Nr. 5.

nen; aber noch weit bezeichnender nennt man es Gewöhnung zu dem, was man durch die Denkübungen erzielt, Anleitung zur richtigen Anwendung und zum zweckmäßigen Gebrauch der allseitig und vielfältig geübten und gestärkten Seelenkräfte.

Die gelegentlichen Reden und Handlungen der Kinder müssen den Stoff zu Wiederholungen der Art hergeben. Wenn die Kinder unüberlegt, unverständig oder moralisch schlecht — denn das ist der höchste und traurigste Unverstand — sprechen und handeln: dann muß der Lehrer sie darauf führen, wie sie das hätten vermeiden sollen und es hätten vermeiden können, weil sie dis oder jenes schon erkannt hätten, darin oder darin schon geübt wären. So gewiß nun die gelegentlichen Äußerungen und Handlungen der Kinder dem Lehrer die fruchtbarste und zweckmäßigste Veranlassung zu den so nöthigen Wiederholungen des Erkannten, zu einer heilsamen Anwendung der gestärkten Seelenkräfte darbieten: so gewiß ist auch geflissentliche Aufmerksamkeit auf die Äußerungen und das Betragen der Kinder eine eben so unerläßliche Pflicht für den Lehrer, der nie die Zwecke und den Endzweck der Denkübungen aus den Augen verlieren will, als Wiederholung historischer Kenntnisse eine unerläßliche Pflicht für den Lehrer ist, der seinen Schülern historische Kenntnisse nicht blos vortragen, sondern sie ihnen auch behaltbar machen will.

Auch wird sich dem Lehrer bei dergleichen Wiederholungen oder Anwendungen die beste Gelegenheit darbieten, die Kinder vor Superklugheit, Naseweisheit und Aufgeblasenheit zu warnen und zu bewahren. Und das muß ein vorzügliches Augenmerk zwar für jeden Lehrer, aber besonders für den Elementarlehrer sein, der seine Schüler mit unmittelbaren Denkübungen beschäftigt. Denn werden dergleichen Denkübungen von einem geschickten Lehrer zweckmäßig angestellt, so kann es gar nicht fehlen, daß sich die Geisteskräfte aller Kinder schnell entwickeln, daß sie die Verkehrtheiten der Aussprache und des Ausdrucks, die man sonst bei ihrem Stande findet, vermeiden, daß sie logisch richtig sprechen lernen, daß sie das geistig und moralisch Unverständige als

unverständig erkennen, und daß sich dis alles an Kindern von ausgezeichneten Geisteskräften noch schneller und auffallender zeigen wird. Aber diese Entwickelung der Geisteskräfte kann auch bei den Kindern ein gewisses Wohlbehagen, und, wenn dis nicht genau bewacht wird, ein gewisses stolzes Selbstgefühl erzeugen, dessen Folgen Naseweisheit, Spottlust, Verachtung derer, die ihnen an Geistesbildung nachstehn, und Beweise der Lieblosigkeit mancher Art sein können. Erzeugt nun dein Unterricht so häßliche Früchte, so kannst du aus einer doppelten Ursach Schuld daran sein. Entweder du hast den Kindern oft vorgesagt: seht, was Ihr nun alles könnt! wie Ihr nun so klug sprechen und Andrer Irrthümer erkennen könnt! hast ihnen wol gar ältre Personen ihres Standes, die falsch sprechen, unrichtig urtheilen und von vielen Dingen verkehrte Begriffe haben, als Gegenstände des Gelächters vorgestellt, oder hast die fähigern Kinder schon wegen ihrer unverdienstlichen Fähigkeiten unvorsichtig und unmäßig gelobt, und es geduldet, wol gar das Beispiel dazu gegeben, Kinder von wenigern Fähigkeiten, wenn diese falsch sprachen oder urtheilten, zu verlachen und zu verspotten. Oder wenn du auch keinen dieser gräßlichen pädagogischen Fehler begangen hast, so hast du es doch versäumt, dergleichen wilde Auswüchse mit aller Geistes- und äußrer Lehrerkraft, die dir zu Gebote steht, abzuschneiden; es versäumt, die Kinder oft und unermüdet und bei jeder schicklichen Gelegenheit und in vielfachen Formen daran zu erinnern, daß große Verstandeskraft, daß deutliche Begriffe, daß die Fähigkeit, richtig zu urtheilen, allein noch keinen Werth habe und gebe, sondern erst die bedachte und gewissenhafte Anwendung jener Kraft und dieser Fähigkeit; daß, wer in Wahrheit klug heißen wolle, es nicht mit klugen und spitzen Reden, sondern mit seinem guten Wandel und mit seinen Werken der Weisheit, Sanftmuth und Liebe zeigen müsse, (Jak. 3, 13); daß der noch nicht einmal angefangen habe, weise zu werden, der sich erhebe, und Andre, wol gar ältre Personen, verspotte. Dergleichen Auswüchse nun abzuschneiden, das mußt du

bei den Wiederholungen, wozu dir die Reden und Handlungen der Kinder Veranlassung geben, so gewiß angelegentlich im Auge behalten, so gewiß der Zweck solcher Wiederholungen in dem Endzweck der unmittelbaren Denkübungen selbst liegt, und also kein andrer ist, als: die Kinder dahin zu führen, daß sie sich in jedem Verhältnisse wahrhaft verständig betragen.

Aber wie sind nun solche gelegentliche Wiederholungen anzustellen? Eben weil es gelegentliche Wiederholungen sind, zu welchen die Reden und Handlungen der Kinder erst die Veranlassung geben müssen, kann dazu keine so bestimmte Anweisung gegeben werden, als zu den Denkübungen selbst. Wenn ein Kind falsch spricht, verkehrt urtheilt, unverständig handelt, und doch, zufolge der bereits angestellten Übungen, dergleichen Fehler hätte vermeiden können: so benutzt der Lehrer diese Fehler zu fruchtbaren Wiederholungen, zur Einschärfung des Erkannten, oder zu heilsamen Wahrnehmungen und Ermunterungen. Da man nun nicht genau bestimmen kann, welche Fehler sich die Kinder in jeder einzelnen Schule werden zu Schulden kommen lassen: so kann auch nicht für jede Schule eine bestimmte Anweisung der Art gegeben werden. Aber erdenken kann man sich dergleichen Fälle, die oft vorkommen; auch kann man solche Fälle, die man selbst erlebt hat, aufstellen, und an denselben zeigen, wie der Lehrer sich bei denselben zu benehmen habe. Ereignen sich dann auch in seiner Schule nicht grade dieselben Fälle, so lernt er doch an denselben die Art, wie er ähnliche Fälle, die ihm vorkommen, zu behandeln hat. Auch mögte es sich, da die Kinderseelen sich in so vielen Stücken gleich sind, wol ereignen, daß manche der Gelegenheiten zu näherer Anwendung des Erlernten, die hier aufgestellt werden sollen, in mehrern Schulen zugleich vorkommen.

II. Verdeutlichung dieser Anweisung durch Beispiele.

1stes Beisp. Der Lehrer, welcher schreibt, sagt zu einem Kinde: Bringe mir einmal etwas reinen Sand. Das

Kind scharrt in den Ritzen der Dielen und der Thür etwas Sand zusammen, und bringt ihn dem Lehrer. L. Was solltest du bringen? K. A. Ich sollte Sand bringen. L. Sprecht Ihr andern: habe ich blos gesagt: bring mir etwas Sand? K. Nein, Sie haben gesagt: bring mir etwas reinen Sand. L. Und wenn ich auch das Wort „rein" nicht hinzugefügt hätte, so hätte A. doch wissen können, daß ich reinen Sand haben wolle. Das wird jeder von Euch einsehen, der ein wenig nachdenkt. Wer von Euch weiß, und wußte sogleich, als ich A. befohlen hatte, Sand zu holen, wozu ich den Sand gebrauchen wollte? K. B. Sie wollten ihn auf die Schrift streuen. L. Was für Sand streut ein reinlicher Mensch auf die Schrift? K. Reinen Sand. L. Recht. Das konntest auch du wissen, wenn du nachgedacht hättest. Du hast also doppelt gefehlt: zuerst hast du nicht recht auf das gehört, was ich sagte, und dann hast du auch gar nicht nachgedacht. Worin hat A. gefehlt? K. Er hat nicht recht ꝛc. L. Ist das nun wol reiner Sand? K. A. Nein ꝛc. L. Wie schwarz er aussieht! Seht Ihr wol die kleinen Koththeilchen, die von Euern Schuhen abgefallen sind, und sich mit dem Sande vermischt haben? Hat nun A. meinen Auftrag ausgerichtet? K. Nein ꝛc. L. Warum nicht? Er hat ja doch Sand gebracht? K. Er hat aber keinen reinen Sand gebracht. L. Nun so bring mir jetzt reinen Sand. K. A. In der Schulstube ist kein reiner Sand. L. Hört ihn! Wer von Euch hat sich besser in der Schulstube umgesehn? K. D. (holt eine Sandstreue) Hier ist reiner Sand. L. Siehst du, A., so geht's, wenn man das nicht recht anschaut, was man um sich her sieht. Nun hast du gar dreifach gefehlt. Wer kann mir sagen, inwiefern A. dreifach gefehlt hat? K. Er hat sich nicht recht umgeschaut; er hat nicht recht zugehört; er hat nicht nachgedacht. L. Nun, lacht ihn nur nicht aus, denn Ihr macht, wenn auch nicht dieselben, doch ähnliche Fehler, und ich sehe es A. an, daß es ihm leid thut. Ich habe Euch auch nur darum auf seine Fehler aufmerksam gemacht, damit er und Ihr alle immer aufmerksamer und

bedachtsamer werdet. Warum dürft Ihr A. nicht auslachen? K. Weil es ihm leid thut. L. Ich sagte Euch noch einen andern Grund; wer hat ihn verstanden? K. E. Weil wir eben die Fehler machen. L. Siehst du, da hast du sogleich einen ähnlichen Fehler gemacht: hast auch nicht recht gehört und behalten. So habe ich nicht gesagt, wie du wiederholtest, sondern: weil Ihr, wenn auch nicht dieselben, doch ähnliche Fehler macht. Warum dürft Ihr also A. auch sonst nicht auslachen? K. Weil wir ꝛc. L. Warum habe ich denn aber Euch alle auf seine Fehler aufmerksam gemacht? K. Damit wir alle immer aufmerksamer und bedachtsamer werden.

2tes Beisp. L. Komm einmal her, B. Was habe ich von dir gehört! Wie unverständig hast du dich gestern betragen! K. B. Ich war nicht Schuld daran. Ich saß mit meiner kleinen Schwester und spielte, und sah den Wagen nicht, der uns bald umgefahren hätte. L. Ich freue mich, mein Kind, und danke Gott, daß er dich und deine Schwester erhalten hat. Aber das wundert und betrübt mich, daß du glaubst, du würdest keine Schuld gehabt haben, wenn der Wagen Euch umgefahren hätte. Ich muß daher dir und Euch allen beweisen, daß du sehr gefehlt hast. Wo hast du denn gesessen und gespielt. K. B. Auf der Straße. L. Eine Straße ist ein breiter Weg, der befahren werden kann. K. B. Eine Straße ist ꝛc. L. Wenn du nun auch vorher eine Straße mit diesen Worten nicht erklären konntest, was wußtest du doch von der Straße? K. B. Daß sie befahren wird. L. Und weißt du nicht auch, daß Pferde oft scheu werden? Hast du noch nie gesehen, wie betrunkene Knechte über die Straße jagen und nicht im Stande sind, die Pferde anzuhalten? — Hast du noch nie Reisende in unserm Dorfe ausruhen sehen? Wo setzen die sich hin? K. Auf einen großen Stein oder auf einen Block ꝛc. L. Sieh, das sind große und starke Leute, die sich wol noch besser umsehen und schneller laufen können, als du; aber es sind auch verständige Leute, und eben deswegen setzen sie sich

nicht mitten in die Straße. Wie werde ich nun den nennen müssen, der sich mitten auf die Straße setzt? K. Unverständig. L. Wie hat also B. gehandelt? K. Unverständig. L. Warum? K. Weil er sich auf die Straße gesetzt hat, um zu spielen. L. Aber noch mehr: du hattest sogar deine kleine Schwester bei dir. Ein kleines Kind, das du hättest warnen sollen, verführst du, daß es sich mit dir auf die Straße setzen muß. Sage selbst: wie hast du gehandelt? K. B. weint. L. Ja, weine nur über dich; denn du hast unverständig, sehr unverständig gehandelt. Sage mir nun, warum? (Wenn der Fehlende es vor Thränen nicht kann, so würde der Lehrer ihn nur erbittern, wenn er ihn dazu zwingen wollte; er thut also besser, daß er sich von den andern Kindern die Ursach angeben läßt: weil er sich nicht blos selbst auf die Straße gesetzt, sondern auch seine kleine Schwester dazu verführt — oder nicht davon abgerathen hat.) L. Aber du sagtest auch: ich sah den Wagen nicht. Ist das denn wahr? K. B. Ja gewiß, denn ich kehrte ihm den Rücken. L. Nun freilich, hinter sich kann man nicht sehen. Aber sage mir doch, kann man denn einen Wagen blos fahren s e h e n? K. B. Nein, man kann ihn auch fahren h ö r e n. L. Nun, hast du ihn denn nicht gehört? K. B. Ja, aber ich dachte: der Fuhrmann wird uns ja wol sehen und ausbiegen, oder er wird die andre Straße links fahren. L. Aber hätte er nicht auch können gerade aus fahren? K. B. Ja ꝛc. L. Freilich, denn er fuhr ja wirklich gerade aus. Und kann denn ein Fuhrmann seine Pferde allemal anhalten? K. B. Nein ꝛc. L. Die Pferde können zu wild sein, oder er selbst kann schlafen, zu viel getrunken haben, sich umsehen: Ihr andern sagt einmal, hätte dem B. das alles nicht eben so gut einfallen können, als daß ihm einfiel: der Fuhrmann wird wol in eine andre Straße biegen ꝛc.? K. Ja ꝛc. L. Und ein verständiger Mensch muß glauben, es hätte ihm zuerst einfallen müssen. Woher kam es nun wol, daß ihm dis gar nicht einfiel? — Das könnt Ihr Euch nicht erklären? — So will ich Euch denn die Ursach sagen. Dem B. gefiel entweder sein Spiel so sehr,

daß er sich durch nichts darin wollte stören lassen, oder er war zu träge, um aufzustehen. Sage du selbst, B., ganz aufrichtig, warum war es dir unlieb oder schwer, aufzustehn? K. B. Wir hatten noch nicht lange Grapssteinchen gespielt, und ich spiele es so gern. L. Seht Ihr, sein Spiel lag ihm zu sehr am Herzen; und wenn man Spielen, Essen, Trinken und andre solche Dinge zu sehr liebt, so kann man nicht ordentlich nachdenken, handelt oft unbesonnen und stürzt sich, wie B., in große Gefahren. Wiederholt das. K. Wenn man Spielen ꝛc. L. Du siehst also, B., wärst du ein verständiges Kind, so würde es dir weit eher eingefallen sein, daß der Wagen dich umfahren könnte, als es dir einfiel, daß er wol eine andre Straße nehmen könnte. Wirst du nun noch sagen: ich habe keine Schuld? K. B. Ach nein, ich habe sehr gefehlt. L. Du hast leichtsinnig und unverständig gehandelt. Dismal hat Gott dich behütet. Danke ihm dadurch, daß du immer vorsichtiger und verständiger handelst. Willst du das? K. B. Ja. L. Was willst du? K. B. Ich will ꝛc. L. Ich hoffe, daß du halten wirst, was du mir, oder vielmehr dir selbst jetzt versprochen hast, und werde es ja auch an deiner Aufführung sehen. — Ihr alle aber merkt Euch: Gott gab uns auch darum Augen, welche sehen, Ohren, welche hören, einen Verstand, mit dem wir nachdenken können, damit wir uns dadurch vor Gefahren hüten sollen. K. Gott gab ꝛc.

3tes Beisp. L. Stelle das Buch an mein Schreibepult. K. C. legt es auf das Pult. L. Was hat C. gethan? K. Er hat das Buch auf das Schreibepult gelegt. L. Sollte er es denn legen? K. Nein, er sollte es stellen. L. Was ich stelle, das steht. Steht denn das Buch? K. Nein, es liegt. L. Du hast also nicht recht zugehört. Was solltest du thun? K. C. Ich sollte das Buch stellen. L. Was sagte ich vorher? Was ich stelle — K. C. Das steht. L. Mache also, daß das Buch steht. K. C. stellt es an die Wand. L. Jetzt steht es freilich; aber wohin solltest du es denn stel-

len? K. C. An das Schreibepult. L. Wo soll es also stehn? K. C. Am Schreibepult. L. Da hast du also aufs neue nicht recht Acht gegeben. K. C. stellt das Buch vor das Schreibepult. L. Steht es denn nun am Schreibepult? K. Nein, es steht vor dem Schreibepult. L. Weißt du nicht mehr, was an mir ist? K. C. Was dicht an meinem Körper ist, das ist an mir; die Jacke ist an mir. L. Sieh, da fällt dir ja alles bei, was du sonst gesprochen hast. Steht denn nun das Buch dicht am Schreibepult? berührt es das Schreibepult? K. C. Nein. L. Nun, so stelle es so. K. C. thut es. L. Sieh, jetzt erst hast du meinen Auftrag ganz ausgerichtet. Das würdest du gleich gekonnt haben, wenn du meine Worte aufmerksam angehört und dich nur ein wenig bedacht hättest.

4tes Beisp. L. Ich will unter diese Rechentafel etwas unterlegen; hole mir einmal ein Buch, das nicht dünn ist. K. D. bringt ein langes, aber dünnes Buch. L. Was für ein Buch solltest du bringen? K. D. Ein Buch, das nicht dünn ist. L. Was nicht dünn ist, das ist — wer weiß es? K. Was nicht dünn ist, das ist dick. K. D. Ich dachte, es sollte lang sein. L. So würdest du nicht gedacht haben, wenn du dich bedacht hättest. Denn habt Ihr nicht schon alle etwas vom Gegentheil gehört? K. Ja ꝛc. L. Das Gegentheil von kalt — K. Ist warm. L. Oder wie könnt Ihr auch sonst sagen? K. Was nicht kalt ist, das ist warm. L. Das Gegentheil von kurz — K. Ist lang. L. Oder? — K. Was nicht kurz ist, das ist lang. L. Nun D., was also nicht dünn ist, ist das lang? K. D. Nein, das ist dick. L. Was für ein Buch hättest du also bringen sollen, als ich sagte: bring mir ein nicht dünnes Buch? K. D. Ein dickes. L. Habe also künftig deine Gedanken besser zusammen; und damit keiner von Euch wieder so fehl greife, will ich Euch jetzt ein wenig üben. Gebt Acht, ich werde sehen, wer mir zuerst und dabei doch richtig antworten kann. Ich will nicht weiche Eier, sondern — K. Harte. L. Das Eis ist nicht flüssig, sondern im Gegentheil — K. Fest. L. Wer den Tisch heben will, muß nicht schwach sein, son-

dern — K. Stark. L. Das Buch ist nicht neu — K. Sondern alt. L. Wenn dein Vater zu dir sagte: meine Tochter, lege mir etwas Fleisch in den Kober, aber nicht fettes, was für Fleisch müßtest du ihm dann holen? K. A. Mageres.

5tes Beisp. L. Was winkst du da? Was hast du mit dem Ordnungsbeamten vor? K. E. Er will mir nicht meinen Griffel geben. L. Habe ich dir denn einen gewissen Griffel gegeben? K. E. Nein. L. Darfst du also wol sagen: mein Griffel? K. E. Nein. L. Warum nicht? Was ist dein? K. E. Was mir gehört. L. Recht; was dir jemand geschenkt oder zu deinem beständigen Gebrauch gegeben hat. Warum kannst du nun den Griffel nicht dein nennen? K. Weil Sie ihn mir nicht geschenkt, oder ꝛc. L. Hat etwa der Ordnungsbeamte den Auftrag, jedem Kinde stets einen und denselben Griffel zu geben? K. E. Nein ꝛc. L. War es nun wol seine Pflicht, dir denselben Griffel zu geben, den du gestern hattest? K. E. Nein. L. Warum nicht? K. E. Weil Sie ihm nicht befohlen hatten ꝛc. L. Da E. es nun doch von dem Ordnungsbeamten foderte, als wenn er es thun müsse, ja ihn sogar verklagte, wie handelte er da? K. Unüberlegt. L. Ja, und also unverständig. Der Ordnungsbeamte brauchte ihm also den verlangten Griffel nicht zu geben; aber er konnte ihn auch nicht geben. Wiederholt das. K. Der Ordnungsbeamte ꝛc. L. Warum brauchte er es nicht? K. Weil Sie es ihm nicht befohlen hatten. L. Recht. Das habe ich also schon bewiesen. Das andre will ich dem E. nun noch beweisen. Was will ich ihm beweisen? K. Daß der Ordnungsbeamte ihm den verlangten Griffel auch nicht geben konnte. L. Kennst du denn deinen Griffel? K. E. Ja, er ist länger als dieser, den er mir jetzt gegeben hat. L. Bring mir einmal alle Griffel her. — Nun sage mir, sind hierunter nicht mehrere, die länger sind? K. E. Ja. L. Nun, wie viel war denn der, den du den Deinigen nanntest, länger als dieser? K. E. Das weiß ich nicht. L. Was weißt du denn nur? K. E. Daß er länger war. L. Ist das bei einem Griffel ein gutes Kennzeichen? K. Nein, denn es kann

von dem längern leicht ein Stück abbrechen. L. Wenn das aber auch nicht wäre; in welchem Falle könnte das, was E. angibt, nur ein gutes Kennzeichen sein? K. Wenn es nur zwei Griffel gäbe, deren einer länger wäre als der andre. L. Recht. Aber nun sieh einmal her; der ist länger und der und der ꝛc. Was hätte sich E. nun wol merken müssen, wenn er seinen Griffel von allen andern hätte unterscheiden wollen? K. Um wie viel er länger ist als dieser. L. Wann ehe hätte er sich das merken sollen? K. Gestern. L. Aber da hatte er ja diesen noch nicht. Und dann wäre das auch noch nicht hinreichend gewesen, sondern er hätte sehen müssen, wieviel er länger oder kürzer als jeder andre sei. Dabei würde er denn vielleicht gefunden haben, daß mancher grade eben so lang sei, als der seinige. Hätte ihm dann alles sein Ansehen und Vergleichen etwas geholfen? K. Nein. L. Nun, eben so würde es dem Ordnungsbeamten gegangen sein. Und nun denkt Euch die Arbeit, die der Ordnungsbeamte hätte, wenn er jedem jedesmal einen und denselben Griffel aussuchen sollte. Ja, das wäre gar nicht möglich ꝛc. Ist's also nicht wahr, was ich Euch beweisen wollte? K. Ja ꝛc. L. Was denn? K. Der Ordnungsbeamte konnte dem E. den verlangten Griffel nicht geben. L. Aber es ist auch nicht nöthig, daß jeder jedesmal denselben Griffel erhält. Wer kann mir sagen, warum das nicht nöthig ist? K. Weil man mit jedem Griffel auf der Tafel schreiben und zeichnen kann. L. Mit jedem? K. Der nur zugespitzt ist. L. Nun, und dafür müssen ja Eure Federschneider sorgen. E. hat also unverständig gehandelt, weil er vom Ordnungsbeamten etwas fodert, was dieser nicht zu thun brauchte, nicht thun konnte, und was auch nicht nöthig und nützlich war. Warum können wir E.'s Foderung unverständig nennen? K. Weil er etwas foderte ꝛc.

6tes Beisp. Der Lehrer hat, um vor Unreinlichkeit zu warnen, eine Geschichte erzählt, oder vorgelesen, nach welcher ein Reisender von einer unreinlichen Gaststube gesagt hatte: das ist keine Stube, das ist ein Schweinestall. Bei Wiederholung der Geschichte fragt er: hieß das wahr

und verständig? oder unwahr und unverständig sprechen? — Ihr wißt noch nicht, wie Ihr die Sache ansehen sollt; es ist daher recht, daß Ihr den fremden Mann weder sogleich entschuldigt, noch verdammt. Wir wollen die Sache genauer untersuchen. Was gehört nothwendig zu einer Stube? oder was muß eine Sache haben, die Stube heißen soll? K. Eine Stube muß von Wänden und Thüren eingeschlossen sein, muß Fenster und einen Ofen haben und von Menschen bewohnt werden können. L. Nun, das alles fand sich in der Gaststube. Was war sie also wirklich? K. Eine Stube. L. Glaubt Ihr denn, daß der Reisende Fenster, Thüren ꝛc. nicht gesehen habe? K. Nein, das glauben wir nicht. L. Aber vielleicht glaubt Ihr, daß er nicht gewußt habe, daß das eine Stube sei, was diese Dinge enthält? K. Nein ꝛc. L. Recht; das dürft Ihr um so weniger von ihm glauben, da ich Euch gesagt habe, daß es ein sehr verständiger Mann war. Was wird er also wol selbst geglaubt haben? K. Daß es wirklich eine Stube sei. L. So muß er denn mit seinen Worten etwas Andres haben ausdrücken wollen. Und das wollen wir suchen. Was hatte denn die Stube an sich, das dem Manne nicht gefiel? K. zählen es auf. L. Kennt Ihr wol ein Gebäude, worin es auch so unreinlich, so schmutzig ist, so übel riecht? K. Ja, der Schweinestall. L. Welchem Gebäude war also die Stube ähnlich? K. Einem Schweinestalle. L. Sagt mir noch einmal, worin war die Gaststube vom Schweinestalle verschieden und worin war sie ihm ähnlich? K. thun es. L. Könnt Ihr mir nun wol selbst sagen, was der Mann durch seine Worte hat ausdrücken wollen? — Wenn ich sage: das ist keine Feder, das ist ein Besenstiel, will ich damit sagen: das ist wirklich ein Besenstiel? K. Nein, sondern: sie ist einem Besenstiel ähnlich. L. Was können also auch die Worte bedeuten: das ist keine Gaststube ꝛc. K. Diese Gaststube ist einem Schweinestalle ähnlich. L. Recht; oder auch: sie ist einem Schweinestall ähnlicher, als einer Stube. Hatte der Mann darin unrecht? K. Nein ꝛc. L. Wie könnt Ihr also seine Worte nicht nennen? K. Nicht

unwahr. L. Freilich, wenn man sie ganz eigentlich verstände, so wären sie unwahr; aber man spricht im gemeinen Leben oft so. Wenn ich z. B. von einem grausamen Menschen sage: das ist kein Mensch, das ist ein Tiger, was bedeutet das? K. Er ist einem Tiger ähnlich. L. In so fern der Reisende also wahr sprach, könnt Ihr da seine Worte unverständig nennen? K. Nein. L. Aber wer die Wahrheit auf eine grobe Art sagt, handelt auch unverständig. Was habe ich gesagt? K. Wer die Wahrheit ꝛc. L. Vielleicht hat unser Reisende hierin gefehlt. Laßt uns wieder nachdenken. Wer einen Gasthof hält, was will der? K. Daß Reisende bei ihm abtreten ꝛc. L. Sind denn alle Reisende unreinliche und säuische Menschen? K. Nein, es gibt viele reinliche und ordentliche Menschen unter ihnen. L. Werdet Ihr es nun grob oder artig nennen, wenn jemand Reisende öffentlich zu sich einladet, und dann sie in eine schweinische Stube führt? K. Das ist sehr grob. L. Ja, das heißt fast soviel als: Ihr seid doch unreinliche und schweinische Menschen, für euch ist meine Stube gut genug. Wer war also erst grob gewesen, die Gastwirthinn oder der Reisende? K. Die Gastwirthinn. L. Wie so? K. Weil sie ihn in ihr Haus eingeladen und ihn doch behandelt hatte, als wenn er ein unreinlicher Mensch wäre. L. Und waren nicht vor ihm schon mehrere Leute hier eingekehrt? K. Ja ꝛc. L. Glaubt Ihr wol, daß das alles unreinliche Menschen gewesen sind? K. Nein, es sind gewiß viele reinliche darunter gewesen. L. Nun, und diese werden der Wirthinn gewiß entweder dasselbe, oder noch viel gröbre Worte gesagt, oder doch wenigstens ihren Mißmuth durch Mienen ꝛc. zu erkennen gegeben haben. Hatte das aber geholfen? K. Nein ꝛc. L. Woher wißt Ihr das? K. Weil auch unser Reisende es noch eben so unreinlich fand. L. Wer so viel Schmutz in seinem Hause und an seinem Leibe ertragen kann, der fühlt nicht einmal starke und kräftige Worte, viel weniger feine und artige Vorwürfe. — Was habt Ihr nun von unserm Reisenden erkannt? K. Er hat auch nicht durch Grobheit unverständig gehandelt.

L. Warum nicht? K. Weil die Wirthinn ihn mit der höchsten Grobheit empfing; weil sie sich durch die Mienen und Worte keines einzigen Reisenden gebessert hatte, und weil ein schmutziger Körper auch eine schmutzige und grobe Seele verräth, in welche feine und artige Worte nicht eindringen können. (Es versteht sich, daß Kinder so nicht antworten werden. Es wird dem Lehrer hiermit nur angedeutet, daß er die Kinder auf diese oder eine ähnliche Aussage hinführen, oder sie ihnen vorsagen und dann verdeutlichen möge.)

7tes Beisp. Es ist eine Geschichte vorgelesen oder erzählt, in welcher unter andern vorgekommen ist, daß Gläubiger einem kranken Zimmermann seine Axt, sein Beil, kurz sein Handwerkszeug weggenommen und ihn ins Gefängniß gesetzt haben. Der Lehrer fragt: was haben sie dem armen Manne genommen? K. Sein Handwerkszeug. L. Begnügten sie sich damit? K. F. Nein, sie nahmen ihm auch noch seine Axt. L. Was meint Ihr wol, was war schlimmer für den armen Mann, daß sie ihm die Axt oder das Handwerkszeug nahmen? — Was ist Handwerkszeug? K. Was jemand zu seinem Handwerk gebraucht. L. Was gebraucht ein Zimmermann zu seinem Handwerk? K. Axt, Beil ꝛc. L. Wie könnt Ihr nun alle diese Sachen mit Einem Worte nennen? K. Das Handwerkszeug des Zimmermanns. L. Wenn sie ihm nun sein Handwerkszeug nahmen, werden sie ihm dann auch die Axt genommen haben? K. Ja. L. Warum? K. Weil die mit zum Handwerkszeug gehört. L. Wenn sie ihm das Handwerkszeug nahmen, haben sie ihm da blos die Axt genommen? K. Nein, auch ꝛc. L. Was kostete ihm wol mehr, seine Axt, oder sein Handwerkszeug? K. Sein Handwerkszeug. L. Warum? K. Weil ꝛc. L. Und nun frage ich Euch noch einmal: was war schlimmer für den armen Mann, daß sie ihm die Axt, oder das Handwerkszeug nahmen? K. Daß sie ihm das Handwerkszeug nahmen. L. Warum? K. Weil sie ihm damit seine Axt und außerdem noch Beil ꝛc. wegnahmen, und weil ihm das Handwerkszeug, wozu auch die Axt gehört, mehr gekostet hat, als die Axt allein. L. Ihr hattet ge-

gesagt: sie haben dem armen Manne sein Handwerkszeug weggenommen. Nun sagte F., damit begnügten sich die Gläubiger nicht, sondern sie nahmen ihm auch noch seine Axt. Was sagt Ihr dazu? K. Das hätte F. nicht erst zu sagen brauchen. L. Warum nicht? K. Weil die Axt mit zum Handwerkszeug eines Zimmermanns gehört, und weil es sich also von selbst versteht, daß sie ihm auch die Axt genommen haben, wenn sie ihm alles sein Handwerkszeug genommen haben. L. F. hat also etwas Überflüssiges gesagt. Das kommt daher, weil er nicht wußte, daß die Axt mit zum Handwerkszeuge gehöre. Damit nun er oder ein anderer von Euch sich nicht wieder so irre, so will ich Euch noch ein wenig üben. Darf ich sagen: meine Kleider und mein Rock sind naß geworden? K. Nein ꝛc. L. Warum nicht? K. Weil der Rock mit zu den Kleidern gehört. L. Was thue ich also, wenn ich das Wort Rock noch hinzufüge? K. Ich spreche etwas Unnöthiges. L. Aber könntet Ihr nicht auch so sprechen, daß Ihr das Wort Rock mit nenntet, ohne etwas Überflüssiges zu sagen? Das könnt Ihr noch nicht. Ich will es Euch daher sagen: Nicht blos mein Rock, sondern alle meine Kleider sind naß geworden. — Darf ich sagen: meine Hausthiere und meine Schweine habe ich verkauft? K. Nein ꝛc. L. Warum nicht? K. Weil ꝛc. L. Wer kann mir diesen Satz nun wol so ausdrücken, daß beide Wörter: Hausthiere und Schweine, genannt werden, ohne daß das letzte überflüssig ist. — Besinnt Euch. K. A. Ich habe nicht blos meine Schweine, sondern alle meine Hausthiere verkauft. L. Richtig.

8tes Beisp. Die Kinder haben gelesen 2 Sam. 3, 38. L. Was sagt David? Was sei geschehen? K. Es sei ein Fürst und Großer gefallen. L. Wen meint er damit? K. Abner. L. War das ein Fürst? K. Nein. L. Was war er denn? K. Ein Feldhauptmann Sauls. L. Ja ein tapferer General, der durch seine Tapferkeit

dem Lande so wohlthätig gewesen war, als ein Fürst es nur sein kann. Wie nennt ihn David darum auch? K. Einen Fürsten und Großen. L. Warum nennt er ihn so? K. Weil &c. L. Was sagt er, daß mit diesem Manne geschehen sei? K. Er sei gefallen. L. Was bedeutet das hier? K. Er sei getödtet. L. Wie und von wem war er getödtet? K. Joab hatte ihn erstochen. L. Wenn jemand erstochen wird, hat das denn Ähnlichkeit mit dem Fallen? — Was heißt fallen? K. Sich schnell und unwillkührlich von oben nach unten bewegen. L. Ist das so mit dem, der erstochen wird? K. Ja, er bewegt sich auch zur Erde und will es auch nicht. L. Recht. Wie kam man daher von dem, der im Gefecht bleibt, oder von jemandem niedergestoßen oder geschossen wird, sagen? K. Er ist gefallen. L. Wie geht's ihm, wenn er nun so durch Niederschießen gefallen ist? K. Er stirbt. L. Wie könntet Ihr also hier statt „gefallen" auch sagen? K. Er ist gestorben. L. Sprecht nun mit diesem Worte Davids Rede aus. K. Wißt Ihr nicht, daß auf diesen Tag ein Fürst und Großer gestorben ist? L. Wenn also jemand gestorben ist, wie kann man das auch nennen? K. Er ist gefallen. L. Seht, da fallt Ihr auch, d. h., Ihr urtheilt zu rasch, und es geht Euch, wie's dann oft geht: Ihr irrt. Dein Vater, N., ist ruhig auf dem Bette gestorben; kann ich von ihm wol sagen: er ist gefallen? K. Nein. L. Warum nicht? K. Weil er bei seinem Sterben nicht niedergesunken (zur Erde gefallen) ist. L. Ist Jesus gefallen? K. Nein. L. Warum nicht? K. Weil er am Kreuze starb. L. Ist Friedrich der Große gefallen? Warum nicht? K. Weil er auf seinem Bette gestorben ist. L. Könnt Ihr mir wol noch einen andern Mann aus der heiligen Schrift nennen, von dem man sagen kann: er ist gefallen? K. Jonathan ist gefallen. L. Könnt Ihr mir sagen, was für Menschen das sind, deren in Einer Stunde oft mehrere Tausende fallen? K. Soldaten fallen oft Tausende.

9tes Beisp. Auf dem Tische des Lehrers liegt ein Federmesser und ein Griff eines Federmessers, woran die Schneide fehlt. L. Bring mir einmal das Federmesser. K. G. Welches? dieses oder jenes? L. Was meint Ihr zu dieser Frage? — Was sollte G. thun? K. Er sollte ꝛc. L. Und was fragte er nun? — Was sagt Ihr dazu? — Liegen da 2 Federmesser? K. Nein, das eine ist nur ein Griff, woran die Schneide fehlt. L. Kann man es denn nun nicht mehr ein Federmesser nennen? — Was gehört nothwendig zu einem Federmesser? K. Griff und Schneide. L. Warum gehört beides nothwendig zu einem Federmesser? K. Weil eine Sache kein Federmesser ist, wenn sie nicht ꝛc. L. Wenn also eins von beiden fehlt, wie kann ich die Sache dann nicht mehr nennen? K. Nicht mehr Federmesser. L. Wie könnt Ihr nun auch das Stückchen Holz nicht mehr nennen? Warum nicht? K. Nicht mehr ein Federmesser, weil ihm etwas fehlt, was es nothwendig haben müßte, wenn es ein Federmesser sein sollte. L. Warum war nun G.'s Frage unnöthig und unüberlegt? — Was sollte er bringen? — Was wollte er bringen? — Ist das ein Federmesser? — Gebt nun zusammenhängend die Ursach an, warum seine Frage unüberlegt war? K. Er sollte ein Federmesser bringen, und wollte einen bloßen Griff holen; ein Griff ohne Schneide ist aber kein Federmesser mehr und führt auch diesen Namen nicht. L. Hätte er dis alles auch wissen können? — Wie so? K. Ja, weil wir schon gehabt haben, daß eine Sache aufhört, das zu sein, was sie sonst war, wenn ihr eins ihrer nothwendigen Theile fehlt.

10tes Beisp. (Vor dem Anfange des Unterrichts.) L. Nun H., Du siehst ja den J. sehr verdrießlich an, und J., du weinst gar? Was habt Ihr mit einander? K. J. Ich hatte H. meine Handschuh geliehen, weil ihn so sehr fror. Als ich sie ihm wieder absoderte, um sie einzustecken und zu verwahren, wollte er sie mir erst nicht geben, und dann warf er sie an die Erde und sagte: da hast

du deine schlechten Handschuh wieder. L. H., da hast du höchst unverständig gesprochen und schändlich undankbar gehandelt. Das werden die meisten von Euch wol schon einsehen; aber dem H. werde ich es wol erst beweisen müssen, denn ich merke noch nicht, daß es ihm leid thut. Wozu sind die Handschuh? K. H. Um unsre Hände warm zu halten. L. Handschuh sollen die Hände warm halten; Handschuh, welche die Hände warm halten, wie kann ich die nennen? K. H. Gute Handschuh. L. Welche Handschuh darfst du also nur schlecht nennen? K. H. Solche, welche die Hände nicht warm halten. L. Zeige mir einmal deine Hände. Sieh, wie warm sie sind gegen die des guten J. Darfst du nun wol seine Handschuh schlecht nennen? K. H. Nein ꝛc. L. Warum nicht? K. H. Weil sie ꝛc. L. Wie hat also H. gesprochen, als er die Handschuh schlecht nannte? K. Unverständig. L. Ja, höchst unverständig, weil er es noch dazu selbst und so eben erfahren hatte, daß die Handschuh ihn gewärmt hatten. — Hatte dir J. was Gutes oder was Böses gethan, als er dir die Handschuh lieh? K. H. Was Gutes. L. Gesteh offen, worin bestand das Gute? K. H. Seine Handschuh haben meine Hände vor Frost geschützt. L. Was bist du dem schuldig, der dir Gutes thut? K. H. Dank. L. Weiter nichts als Dank mit dem Munde? Wie müßtest du dich wol gegen den betragen, der dir Gutes thut? K. H. Ich müßte ihm wieder Gutes thun. L. Hast du das gethan? Hast du dem guten J. auch nur gedankt? — Sieh, du hattest unserm J. noch nichts Gutes gethan, und er that dir etwas Gutes. Was thatst du nun dagegen? Gesteh selbst dein böses Betragen. K. H. Ich nannte seine Handschuh schlecht, wollte sie ihm nicht wieder geben und warf sie an die Erde. L. Hat H. Gutes mit Gutem vergolten? K. Nein, er hat Gutes mit Bösem vergolten. L. Wie nennt man einen solchen Menschen? K. Undankbar. L. W e r d a s G u t e n i c h t v e r g i l t, w o e r k a n n, h a n d e l t s c h o n u n d a n k b a r; w e r a b e r g a r d e n b e l e i d i g t u n d k r ä n k t, d e r i h m G u t e s t h u t,

handelt schändlich undankbar. Wie hat also H. gehandelt? — K. Schändlich undankbar. L. Warum? K. Weil er Gutes mit Bösem vergolten hat. L. Und wie hat er gesprochen? K. Unverständig. L. Warum? K. Weil er schlecht genannt hat, was gut ist. L. Konnte er denn nicht wissen, daß die Handschuh gut waren? und warum? K. Ja, weil er selbst erfahren hatte, daß sie wärmten. L. Wie müßt Ihr daher seine Worte nennen? K. Höchst unverständig. L. Da hörst du dein Urtheil aus dem Munde deiner eignen Mitschüler: du hast als ein höchst unverständiges und als ein schändlich undankbares Kind gesprochen und gehandelt. Deine Thränen allein machen das nicht gut, sie beweisen nur, daß es dir leid thut. Ist's so? K. H. Ja, es thut mir sehr, sehr leid. L. Nun, J., der schon so gut gegen dich gehandelt hat, wird dir auch wol verzeihen. Thust du's, J.? K. J. O ja. L. Auch gern? K. J. Sehr gern. L. Das ist brav. Willst du dem guten J. nun nicht danken? K. H. Ich danke dir, daß du mir deine Handschuh geliehen und mir verziehen hast. L. Was hat er dir verziehen? K. H. Meinen Unverstand und meine Undankbarkeit. L. Auch deine Reue und deine Abbitte macht's noch nicht ganz gut. Erst dann hast du es wieder ganz gut gemacht, wenn du solche Unarten von jetzt an vermeidest, und dich in deinen Reden verständig und gegen den, der dir Gutes thut, dankbar beweisest.

11tes Beisp. K. K. Kann ich mich wol da auf die andre Bank setzen? L. Warum solltest du das denn nicht können? K. K. will aufstehen. L. Wo willst du hin? K. K. Auf die andre Bank. L. Habe ich es dir denn erlaubt? K. K. Sie sagten ja: warum ꝛc. L. Erlaube ich dir denn damit, daß du dich dort hinsetzen darfst? Weißt du nicht mehr, was können heißt? Wer von Euch weiß es noch? K. A. Wozu jemand Kraft, Mittel oder Geschicklichkeit hat, das kann er. L. Was heißt es nun, wenn ich sage: warum solltest du dich nicht dahin setzen können? K. Warum solltest du nicht Kraft oder Geschicklichkeit ha-

ben, dich dahin zu setzen? L. Recht; ich habe dir also nur geantwortet: ich glaube wol, daß du Kraft hast, dich dahin zu setzen. Aber vielleicht glaubst du, daß ich dir mit meinen Worten auf deine Frage nicht geantwortet habe. Wie hast du denn gefragt? K. K. Kann ich mich ꝛc. L. Was heißt das: kann ich mich ꝛc.? K. Habe ich wol Kraft oder Geschicklichkeit ꝛc. L. Siehst du wol, daß ich dir recht geantwortet habe, daß du mich aber nur nicht recht gefragt hast? Was wolltest du eigentlich von mir? K. K. Sie sollten erlauben, daß ich mich ꝛc. L. Wer weiß es noch? — Was mir die erlauben, die mir zu befehlen haben — K. das darf ich thun. L. Wie hätte K. also fragen müssen? K. Darf ich mich wol ꝛc. L. Hättest du mich so gefragt, so würde ich dir, wie jetzt, gesagt haben: ja, ich will es dir erlauben, setz dich nur hin. K. K. will aufstehn. L. Aber jetzt nicht eher von der Stelle, bis du recht gefragt hast. K. K. Darf ich mich wol ꝛc. L. Was heißt das? K. K. Erlauben Sie es ꝛc. L. Wie hast du vorher gefragt? K. K. Kann ich ꝛc. L. Was heißt das? K. K. Habe ich wol Kraft ꝛc. L. Nun, Kraft und Geschicklichkeit dazu hast du ohne mich, und ohne mich zu fragen, und ich gebe dir nun auch die Erlaubniß dazu.

12tes Beisp. L. Kinder, heute muß ich mit einem traurigen Gesichte und Herzen unter Euch treten. — L., was hat mir M's Vater gestern von dir erzählt! L. und M., tretet beide zu mir. M., erzähle du mir die Sache noch einmal. K. M. Mein Vater schickte mich zum Schulzen. Da begegnete mir L., und sagte, ich solle mit ihm auf's Eis gehn. Ich antwortete: mein Vater hat mir befohlen, bald nach Hause zu kommen und Antwort zu bringen. Da ätschte er mich und nannte mich Schafkopf. Ich sagte: das bist du selbst. Nun holte er aus und drohte, mich zu schlagen. Ich sprach: du darfst mich nicht schlagen. Das will ich dir zeigen, antwortete er, und schlug mich. L. L., was kannst du dagegen sagen? Ist alles so, wie M. es erzählt hat? K. L. M. spricht ganz anders, als er zu mir gesagt

hat.

hat. Er sagte: du kannst mich nicht schlagen. Darauf antwortete ich ihm: ich will dir zeigen, daß ich dich schlagen kann, und gab ihm ein Paar gar nicht starke Hiebe mit einem dünnen Stocke, blos, damit er sehen solle, daß ich ihn schlagen könne. K. lachen. L. O lacht nicht! Was L. sagt, klingt zwar witzig; aber in der That hat er viel dummer gesprochen, als M., und dabei schlecht, sehr schlecht gehandelt. Sage mir, L., hättest du es gern gesehen, wenn M. mit dir auf's Eis gegangen wäre? K. L. Ja ꝛc. L. Das nehme ich dir gar nicht übel. Aber durfte M. mitgehn? K. L. Nein ꝛc. L. Warum nicht? Was darf ich nicht? K. L. Was mir die verbieten, die mir zu befehlen haben. L. Warum durfte also M. nicht mitgehn? K. L. Weil sein Vater ihm befohlen hatte, gleich nach Hause zu kommen. L. Wer das unterläßt, was er nicht thun darf, handelt brav. Wiederholt das. K. Wer das ꝛc. L. Wie handelte also M.? K. Brav. L. Warum? K. Weil er das nicht thun wollte, was er nicht thun durfte. L. Sagt, was hätte also L. auch lieber sehen sollen: wenn M. mitging, oder: wenn er seinem Vater gehorchte? K. Er hätte es lieber sehen sollen, wenn M. seinem Vater gehorchte. L. Recht; dann wäre er ein verständiges Kind gewesen, und hätte auch gewiß nicht so schlecht handeln können, als er nachher that; denn wer verständig denkt, kann auch nicht schlecht handeln. Wiederholt das auch. K. Wer verständig ꝛc. L. Was wäre nun dem L. lieber gewesen? K. Wenn M. lieber ihm, als seinem Vater gehorcht hätte. L. Wer von den Beiden war nun verständiger? K. M. war verständiger. L. Wie werdet Ihr L. nennen müssen? K. Unverständig. L. Warum? K. Weil es ihm lieber gewesen wäre ꝛc. L. Dieser dein Unverstand machte, wie das gewöhnlich geht, daß du dich schlecht betrugst: du schimpftest M. sogar deswegen, daß er seinem Vater gehorchte. — M., wärst du gern mit aufs Eis gegangen? K. M. Ach ja, wenn ich nur gedurft hätte. L. Was man gern thut, das wird einem schwer, zu unter-

lassen; und wer das, was er nicht thun darf, auch dann unterläßt, wenn es ihm schwer wird, wenn er dabei ein Vergnügen oder einen Vortheil verliert, der handelt sehr brav. Wiederholt auch das. K. Wer das, was er nicht ꝛc. L. Was könnt Ihr also von unserm guten M. sagen? K. Er handelte sehr brav. L. Warum? K. Weil er ꝛc. L. Was verdiente er deswegen? K. Lob. L. Was für ein Kind würde M. deswegen gelobt und geliebt haben? K. Ein verständiges und gutes Kind. L. Ja, so ist's, l. K.; ein verständiger und guter Mensch freut sich über jede brave Handlung, und liebt und achtet jeden, der brav und gut handelt. K. Ein verständiger ꝛc. L. Was that aber L.? K. Er schimpfte. L. Wie handelte also L.? K. Unverständig und böse. L. M. sagte: du bist selbst ein Schafkopf. War das recht? K. — L. So ganz recht freilich nicht; denn was habt Ihr einmal gehört: wer Andre schimpft — K. Wer Andre schimpft, beschimpft sich selbst. L. Wer hatte zuerst geschimpft? K. L. hatte ꝛc. L. Was könnt Ihr also von ihm sagen? K. Er hatte sich selbst beschimpft. L. Siehst du, M., du brauchtest ihn gar nicht wieder zu schimpfen; ein ungezogener Mensch beschimpft sich schon von selbst, und L. beschimpfte sich selbst um so mehr, da er dich nicht blos ohne Ursach, sondern sogar wegen einer sehr guten Sache schimpfte. Indessen hätte L. es gar nicht übel nehmen sollen, daß M. ihn eben so hieß, wie er ihn geheißen hatte. Warum nicht? K. Weil er zuerst geschimpft und allein unverständig gesprochen hatte. L. Daß M. ihm zurückgab, was er selbst ausgegeben hatte, das hätte er also für seine gerechte Bestrafung halten sollen. Aber was that er dagegen? K. Er drohte, M. zu schlagen. L. Wenn einer von Beiden Recht zu schlagen gehabt hätte, wer hätte es wol gehabt? K. M. hätte ꝛc. L. Warum? K. Weil L. ihn erst und zwar unschuldiger Weise geschimpft hatte. L. Aber kann ich durch Schlagen beweisen, daß man mir unrecht thut? K. Nein ꝛc. L. Was beweise ich nur dadurch?

K. Daß ich stärker bin. L. Und ungezogener. Nur Eltern, Lehrer und Obrigkeiten dürfen auf diese Art strafen, um den, der auf keine verständige Vorstellungen hören will, vom Bösen abzuhalten und zu bessern. Hatte M. nun recht oder unrecht, wenn er sagte: du kannst mich nicht schlagen? K. Er hatte recht. L. Warum? K. Weil ein Kind das andre nicht schlagen darf. L. Wie hätte M. freilich sagen sollen? K. Du darfst mich nicht schlagen. L. Allerdings; aber im gewöhnlichen Leben verwechseln wol alte und sehr verständige Leute die Wörter können und dürfen; also ist es M. gar nicht zu verdenken, daß er in Gegenwart eines so unverständigen Knaben, wie L. ist, der ihn noch dazu ärgerte, statt „darfst" kannst sagte. — Ich habe L. einen unverständigen Knaben genannt; habe ich ihm nicht unrecht gethan? Er wußte doch, daß M. unrichtig gesprochen hatte; er hatte das, was ich Euch gelehrt habe, gut behalten, war er also nicht wirklich verständiger? — Ist der schon verständiger, der mehr weiß, als ein andrer? — Das könnt Ihr noch nicht beurtheilen. Es gab einmal einen Spitzbuben, der hatte sehr viel gelernt, konnte viele Sprachen und Wissenschaften, hatte einen klugen und witzigen Kopf, und das alles wandte er dazu an, um Menschen zu betrügen und unglücklich zu machen. Könnt Ihr ihn einen verständigen Menschen nennen? K. Nein ꝛc. L. Warum nicht? K. Weil er ein sehr schlechter Mensch war. L. Und was habt Ihr schon erkannt? Wer weiß es noch? K. V. Wer verständig denkt, kann nicht schlecht handeln. L. Recht, mein Kind. Also: ein schlechter Mensch ist ein wahrhaft unverständiger Mensch, und je schlechter jemand handelt, desto unverständiger handelt er. Wiederholt das. K. Ein schlechter Mensch ꝛc. L. L. wußte wirklich mehr, war jetzt klüger, als M.; aber wenn er hätte verständiger sein wollen, so hätte er auch verständiger sprechen und handeln müssen. Wenn er geantwortet hätte: ich kann dich wol schlagen, aber ich darf dich nicht schlagen, und weil ich nicht darf, so will ich dich auch nicht schlagen — wie hätte er dann gesprochen? K. Verständig.

L. Wie hätte er sprechen sollen, um verständig zu sprechen? K. Ich kann dich wol schlagen &c. L. Hättest du so gesprochen, so hättest du M. gezeigt, daß er falsch gesprochen habe, hättest zugleich ausgesagt, daß du nichts Böses thun wolltest, weil du es nicht dürfest, und hättest auch wirklich nichts Böses gethan. Sieh, L., welch' ein verständiger und braver Knabe wärst du gewesen, wenn du so gesprochen hättest. — Sage einmal, verdiente denn M. darum Schläge, weil er falsch gesprochen hatte? K. L. Nein. L. Habe ich, der ich doch Kinder schlagen darf, K. neulich darum geschlagen, weil er einen gleichen Fehler machte? K. Nein. L. Und du thatest es! — Doch ich weiß, du schlugst ihn nicht darum, weil er falsch sprach, sondern, weil er nicht mit dir gehen wollte, und weil du böse auf ihn warst. Du hättest aber nicht böse auf ihn sein, sondern ihn lieben und ehren sollen. Warum? K. L. Weil er lieber seinem Vater gehorchte, als sich ein Vergnügen machte. L. Nun sieh, und ein so verständiges und braves Kind schlugst du, und dabei hieltst du dich wol gar noch für recht verständig, weil du ein wenig mehr wußtest. Schlage einmal auf: Jak. 3, 13—15. Was liesest du da in Gottes Wort? K. L. lies't die Stelle. L. Siehe, und du mit deiner Bitterkeit und deinem Zank im Herzen, mit deiner Heftigkeit, die dich bis zu Schlägen deines Bruders, deines unschuldigen und guten Bruders verleitete — Du konntest noch glauben, klug und weise zu sein? — Kinder, und wenn jemand alle Sprachen reden könnte, und wenn er mehr wüßte, als irgend ein Mensch, der je auf Erden gelebt hat, er spräche aber unverständig und garstig, und handelte unverständig und schlecht: so besäße er keinen wahren Verstand, keine Weisheit, sondern nur eine irdische Klugheit, die ihn teuflisch machen kann. Wiederholt das. K. Wenn jemand alle Sprachen &c. L. Wenn Ihr also Eure Mitschüler oder gar ältre Personen auslacht oder verspottet, daß sie das nicht wissen, was Gott Euch lehren läßt; oder

wenn Ihr Euch mit Euerm wenigen Wissen groß macht: so seid Ihr unverständige Menschen, und viel unverständiger, als der, der das nicht weiß, was Ihr wißt, aber dabei seinen Nächsten ehrt und bescheiden ist. — Du, L., hast deinen Unverstand nicht blos durch Worte, sondern auch durch eine sehr schlechte Handlung bewiesen. Du wirst von selbst einsehen, daß ein so schlechtes Betragen nicht ungestraft bleiben darf. Zuerst bist du es nicht werth, unter meinen verständigern Schülern zu sitzen. Hier unter Ruthe und Stock sitzest du so lange, bis ich aufrichtige Beweise deiner Besserung sehe. Und nach Beendigung der Schule wird dir doppelt werden, was du einem guten Kinde ungerechter Weise gethan hast.

13tes Beisp. Bei einer gelegentlichen Unterredung hat der Lehrer gefragt, was für eine Farbe das Silber hat. Ein Kind hat geantwortet: das weiß ich nicht. L. Wie? du weißt nicht, was für eine Farbe das Silber hat? Hast du noch nie Silber gesehen? K. N. Nein ꝛc. L. Das glaube ich nicht; ich muß vielmehr glauben, daß du nicht aufmerksam genug bist auf das, was du siehst. Hast du denn noch kein Geld gesehen? K. N. Ach ja, das Geld ist ja von Silber. L. Das war nun wieder viel zu rasch geurtheilt. Wenn ich sage: der Ball ist rund, meine ich da blos den Ball, den ich habe, oder alle Bälle? K. N. Alle Bälle. L. Wenn du also sagst: das Geld ist von Silber, was bedeutet das? K. N. Alles Geld ist von Silber. L. An was für Geld dachtest du denn, als du sagtest: das Geld ist von Silber? K. N. An ein Zweigroschenstück. L. Recht; das ist von Silber. Aber hast du noch nicht einen rothen Pfennig gesehen? K. N. Ja ꝛc. L. Ist der auch von Silber? K. N. Nein, von Kupfer. L. Wozu rechnest du einen Pfennig? zu den Kleidungsstücken? oder Büchern? K. N. Nein, zum Gelde. L. Es gibt aber auch noch Geldarten, die du gar noch nicht kennst, z. B. Dukaten, Friedrichsd'or, die sehen gelb aus und sind aus Gold gemacht. Woron kann also das Geld ge-

macht sein? K. N. Aus Kupfer, oder aus Silber, oder aus Gold. L. Als du nun vorher sagtest: das Geld ist von Silber, wie hast du da geurtheilt? K. N. Falsch. L. Sagt's, hätte N. dis falsche Urtheil nicht vermeiden können? K. Ja 2c. L. Wer weiß es, warum er es hätte wol vermeiden können? K. Weil er selbst schon Geld gesehen hatte, das nicht von Silber ist. L. Woher kam es also, daß er falsch urtheilte? K. Weil er zu rasch urtheilte, ohne sich zu bedenken. L. Recht; aber auch daher, weil er nicht aufmerksam genug gewesen ist auf das, was er sieht. Warum müssen wir auch das von ihm aussagen? K. Weil er sagte, er hätte noch nie Silber gesehen, da er doch schon oft Geldstücke, die aus Silber gemacht sind, gesehen hat. L. Willst du nicht öfter so falsch urtheilen, so mußt du künftig aufmerksamer sein auf das, was du siehst, und bedächtiger, ehe du sprichst. Was muß du thun? K. N. Ich muß aufmerksamer 2c. L. Wenn du das thust, wovor wird es dich bewahren? K. N. Vor falschen Urtheilen. L. Nun frage ich noch einmal: wie sieht das Silber aus? K. N. Weiß. L. Vorher sagtest du: das weiß ich nicht. Ich habe es dir doch jetzt nicht gesagt; du weißt es also wirklich selbst, und würdest es auch sogleich, als ich fragte, gewußt haben, wenn du aufmerksamer auf das, was du ehemals gesehen hast, gewesen wärst. Denn der Aufmerksame lernt weit mehr und kann daher auch weit eher Fragen beantworten, als der Unaufmerksame. Wiederholt das. K. Der Aufmerksame 2c.

L. Wenn Ihr gern was lernen wollt, so will ich Euch bei dieser Gelegenheit etwas recht Nützliches lehren. K. Ach ja, thun Sie das 2c. L. N. sagte vorher: das Geld ist von Silber. Wie nannten wir dieses sein Urtheil? K. Falsch. L. Warum ist es falsch? K. Es bedeutet: alles Geld ist von Silber; und das ist falsch. L. Nun hört zu; ich will dieselben Worte aussprechen, und es soll doch ein ganz richtiges Urtheil sein. Glaubt Ihr das? K. Nein 2c. L. Nun, dann werdet Ihr wieder sehen, daß Ihr sehr vieles noch

nicht wißt, und daß sogar manches möglich sein kann, was Ihr für unmöglich haltet. Ich sage noch einmal: N. hat falsch geurtheilt; ich will alle seine Worte gebrauchen, sie auch in derselben Folge sagen, auch kein einziges andres Wort hinzusetzen, und Ihr alle sollt gestehn, daß ich richtig geurtheilt habe. Wiederholt mir das erst. K. N. hat falsch geurtheilt; Sie wollen alle seine Worte gebrauchen ꝛc. L. legt ein Zweigroschenstück auf den Tisch, und spricht: das Geld ist von Silber. — Ist das falsch geurtheilt? K. Nein. L. Seht Ihr, da habt Ihr, wie ich vorher sagte, alle gestanden, daß ich richtig geurtheilt habe. Nun sagt einmal, ob ich ein einziges andres Wort gebraucht, oder ein einziges hinzugesetzt, oder die Wörter anders gestellt habe? — Wie hatte N. gesagt? K. Das Geld ist von Silber. L. Und wie ich? K. Das Geld ꝛc. L. Ist in meinem Urtheil auch nur Ein Wort mehr? — oder ein einziges andres Wort? — oder sind die Wörter anders gestellt? K. überzeugen sich, daß auch nicht die mindeste Verschiedenheit in den Wörtern selbst ist. L. Wie in aller Welt geht denn das zu? Wenn N. sagt: das Geld ist von Silber, so sprecht Ihr alle: N. hat falsch geurtheilt; so wie ich spreche: das Geld ꝛc., so sagt Ihr alle mit Einem Munde: das ist richtig. K. O. Ich weiß es, ich weiß es. S i e meinen nur das Geld, das Sie hingelegt haben, aber N. meinte alles Geld. K. Ach ja, so ist's. L. Das ist etwas, aber noch nicht alles. Denn ich kann ja nun fragen: woher wißt Ihr denn, daß ich nur dieses Geld meine? Kann nicht N. auch sagen: ich meinte nur ein solches Zweigroschenstück? — Nein, das kann N. nicht sagen: denn — nun gebt recht Acht! — er hat zwar dieselben Worte, er hat sie aber nicht auf dieselbe Art, nicht mit demselben Tone, als ich, ausgesprochen. Er sagte: das Geld ist ꝛc.; ich sprach: d a s Geld ist ꝛc. Worauf habe ich den Ton gelegt? K. Auf das Wort d a s. L. Recht; und wenn wir auf die Wörtchen: der, die, das, den Ton legen, so meinen wir immer nur ein einzelnes Ding, oder einige einzelne Dinge; wenn wir aber nicht den Ton darauf legen, so meinen wir alle Dinge;

die Einen Namen führen. Wiederholt das. K. Wenn wir auf rc. L. Was bedeutet es also, wenn ich sage: der Mensch hat nur Einen Fuß? K. Dieser, ein gewisser Mensch. L. Der Mensch hat zwei Füße? K. Alle Menschen. L. Welche Vögel haben Federn? K. Alle Vögel. L. Statt zu sagen: alle Vögel haben Federn, wie kann ich dafür auch sagen? K. Der Vogel oder ein Vogel hat Federn. L. Was bedeutet es, wenn ich sage: der Vogel hat keine Federn? K. Da meine ich einen gewissen Vogel. L. Gesetzt, ein Schuster hätte Euch betrogen, wäre es wol recht, wenn Ihr da sprächt: der Schuster ist ein rechter Betrüger? K. Nein rc. L. Warum nicht? K. Weil das hieße: alle Schuster rc. L. Wie dürftet Ihr aber wol sprechen, wenn Ihr die Betrügerei beweisen könnt? K. Der Schuster ist rc. L. Recht; denn das wäre eben soviel, als wenn Ihr einen gewissen einzelnen Schuster beim Namen nenntet, und sprächt: Schuster N. ist rc. Ihr seht aus dem allen, wie viel darauf ankommt, mit welchem Tone man ein Wort ausspricht. Gebt Euch also ja recht Mühe, mit richtigem Tone lesen und sprechen zu lernen. Ihr könnt sogar ungerecht werden, und Euch viel Verdruß und Schaden zuziehen, wenn Ihr nicht richtig sprecht.

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Krause, Karl Heinrich,

Versuch planmäßiger und naturgemäßer unmittelbarer Denkübungen für Elementarschulen

Bd.: 1

Halle 1816

Regensburg, Staatliche Bibliothek -- 999/Paed.230(1
urn:nbn:de:bvb:12-bsb11301412-0